

Université des Sciences et Technologies de Lille
Faculté de Sciences Economiques et Sociales



**Marché de la formation et qualité : le cas de l'enseignement
technique et professionnel privé au Bénin**

THESE DE DOCTORAT EN SCIENCES ECONOMIQUES

Présentée et soutenue publiquement par

Marie-Dominique Savina

Sous la direction du Professeur André Guichaoua

08 JAN. 1998

Jury

M. André Guichaoua, Professeur à l'Université de Lille I
M. François-Régis Mahieu, Professeur à l'Université de Versailles
M. Albert Marouani, Professeur à l'Université de Nice
M. François Stankiewicz, Professeur à l'Université de Lille I

1998



**Marché de la formation et qualité : le cas de l'enseignement
technique et professionnel privé au Bénin**

Je remercie le Professeur André Guichaoua pour son soutien et ses encouragements qui m'ont aidé à achever ce travail.

Je tiens également à remercier le Professeur Mamadou Koulibaly pour ses remarques et conseils.

Enfin, je suis redevable du temps et du soutien que m'ont apporté Philippe Barbosa, Bruno Boidin et Dominique Savina.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PARTIE I : PRIVATISATION DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL	14
CHAPITRE 1 : « COEUR DES DEPENSES PUBLIQUES » ET RÔLE DE L'ETAT	16
1.1 Le rôle de l'Etat dans l'enseignement technique au Bénin : de l'offre «administrée » à l'offre «ajustée ».....	16
1.1.1 L'Etat, un acteur omniprésent dans la dynamique du système éducatif	17
1.1.2 Crise économique et changements éducatifs	19
1.1.3 Le secteur éducatif sous ajustement.....	25
1.2 Inefficiency allocative et tutelle correctrice de l'Etat	29
1.2.1 L'éducation : un bien à avantage mixte	30
1.2.2 Financement public optimal : du principe de la « juste taxation » au principe de la « juste subvention »	36
1.2.3 Les externalités sociales dérivées de l'enseignement primaire : à la recherche d'une validation empirique.....	44
1.3 Le cadre d'intervention de l'Etat : de la rentabilité sociale à la justice sociale.....	46
1.3.1 Les rendements de l'investissement éducatif.....	47
1.3.2 Les limites théoriques et méthodologiques de cette approche	53
1.3.3 Une juste distribution des ressources éducatives	59
Conclusion.....	65
CHAPITRE 2 : QUALITÉ DE LA FORMATION ET OFFRE DE FORMATION PRIVÉE	66
2.1 La qualité de la formation.....	66
2.1.1 Concepts et mesures	66
2.1.2 Variables d'organisation scolaire et qualité de la formation.....	71
2.1.3 variables de processus et qualité de la formation.....	81
2.2 L'échec du modèle public.....	88
2.2.1 Les structures de l'enseignement technique et professionnel	88
2.2.2 Surcoût et faible qualité de l'offre de formation.....	91
2.2.3 Les formés par l'enseignement technique et professionnel face à l'emploi.....	100
2.3 Echec d'une gestion publique et le recours au secteur privé	107
2.3.1 La remise en cause d'une gestion administrée de la relation formation/emploi	108
2.3.2 Education et biais bureaucratiques	112
2.3.3 La mobilisation du secteur privé.....	116
Conclusion.....	120
Conclusion de la partie I.....	122
PARTIE II: CHOIX DE FORMATION ET CRITERE DE QUALITE.....	123

CHAPITRE 3 : SÉLECTION DES PRODUITS DE FORMATION SUR LE MARCHÉ ET QUALITÉ 125

3.1 Les formes de mobilisation des structures de formation privées125

③ 3.1.1 Réforme institutionnelle et définition du secteur privé 125

3.1.2 Méthodologie et population enquêtée 131

3.1.3 Les caractéristique des unités de formation privée..... 135

④ 3.2 Formations privées et qualité externe.....146

3.2.1 Typologie des produits de formation privés 146

3.2.2 Caractéristiques qualitatives des formations privées..... 153

3.3 Tertiairisation du marché : D'une logique d'Etat à une logique de marché.....158

3.3.1 L'équilibre à court terme : la capacité optimale de formation..... 158

3.3.2 Contrainte de flexibilité et choix de formation..... 162

3.3.3 Demande et tertiairisation du marché..... 167

Conclusion.....172

CHAPITRE 4 : INCERTITUDE QUALITATIVE ET DEMANDE D'ASSURANCE 174

④ 4.1 Incertitude qualitative et caractéristiques qualitatives de la formation174

4.1.1 Information sur le marché de l'emploi et choix de se former..... 175

4.1.2 Déséquilibres et adaptabilité : formation générale contre formation professionnelle 180

4.1.3 Risque d'échec et stratégie prudente : niveau contre nature de la formation 184

4.2 Sélectivité scolaire et qualité de la formation.....188

4.2.1 Hétérogénéité des aptitudes et des opportunités financières 189

④ 4.2.2 Rendement scolaire et tertiairisation 196

④ 4.2.3 Risque d'échec scolaire et stratégie prudente : enseignement général contre enseignement tertiaire 198

④ 4.3 Qualité *a priori* contre qualité *a posteriori*.....205

4.3.1 Rendement et choix de formation206

4.3.2 Risque qualitatif et demande210

Conclusion.....217

Conclusion de la partie II219

PARTIE III : RELATION ÉDUCATIVE ET QUALITÉ 220

CHAPITRE 5 : MARCHÉ ET COORDINATION QUALITATIVE 221

5.1 Réglementation et norme de qualité221

5.1.1 Caractéristiques qualitatives des établissements privés.....222

5.1.2 Opacité des formations non formelles.....229

5.1.3 Une différenciation horizontale du marché234

5.2 Comportement stratégique de l'offre dans la relation éducative.....240

5.2.1 « effet établissement et effet classe »241

5.2.1.1 Le profil du directeur.....241

5.2.2 Rente d'information et comportement stratégique de l'offre246

④ 5.2.3 Les limites d'un contrat éducatif incitatif privé.....256

5.3 Les limites d'une révélation de la qualité par le jeu du marché.....262

④ 5.3.1 Relation éducative répétée et réputation des établissements sur le marché.....262

5.3.2 Evaluation de la qualité par la demande	266
5.3.3 Information et comportement stratégique	270

CHAPITRE 6 : INCITATIONS QUALITATIVES ET MARCHÉ DE LA FORMATION..... 277

6.1 Indicateurs de qualité et correction des défaillances incitatives du marché.....	277
6.1.1 Signal de qualité et incitation qualitative.....	277
6.1.2 Incitation qualitative et différenciation de l'offre.....	290
6.1.3 Incitation qualitative et relation éducative.....	295
6.2 Logique de qualité contre logique de profit.....	298
6.2.1 Qualité et sélectivité de l'offre : le coût de la réglementation	298
6.2.2 Coût de l'erreur de sélection et présélection.....	304
6.2.3 Coût de la qualité et demande.....	310
6.3.1 Signal de qualité et demande : assurance de l'offre contre assurance de la demande.....	315
6.3.2 Assurance de la demande et incitation qualitative	318

Conclusion..... 322

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 324

ANNEXE..... 332

BIBLIOGRAPHIE..... 365

Table des Tableaux..... 395

Table des Annexes..... 397

ABREVIATIONS..... 398

INTRODUCTION

L'éducation est un thème récurrent dans l'étude du développement. Que l'éducation soit une forme d'investissement qui contribue au développement social et individuel n'est pas une idée récente. Adam Smith (1776) dans la Richesse des Nations¹ soulignait déjà l'importance de la formation des hommes sur leur productivité et sur la croissance économique. Le lien entre éducation et croissance économique fut mis en évidence par les études de Denison (1967) et Schultz (1962,1963) portant sur des données américaines². Cet intérêt pour les aspects économiques de l'éducation est né sans conteste de l'impuissance des fonctions de production traditionnelles à rendre compte de la croissance économique, ne retenant que les facteurs capital et travail. Denison fut le premier à mesurer les sources de la croissance, mettant en évidence un résidu après avoir séparé dans le taux de croissance la part de la main d'œuvre et du capital. Cette question de la place de l'éducation dans le développement a été réactualisée par les théories de la croissance endogène. Le modèle de Lucas (1986) introduit le capital humain sous la forme d'une externalité dans un modèle à génération imbriquée (cf. d'Autume, 1993 ; Barro, 1991) afin de souligner l'importance de ce facteur dans la croissance économique. L'externalité joue un rôle dans l'accélération de la croissance.

Si l'importance de l'éducation dans le développement n'est plus à démontrer, les conditions économiques actuelles en Afrique subsaharienne accentuent l'acuité des problèmes éducatifs.

Si nous jetons un regard sur les trente années écoulées, l'évolution de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne n'incite guère à l'optimiste. Le développement de l'éducation a constitué une priorité dès les indépendances, que l'on en mesure la croissance au nombre des inscriptions ou au montant des crédits qui y ont été affectés. Pour autant, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne connaissent actuellement des désillusions en ce qui concerne la « valeur économique » de l'éducation. En effet la formation et la pénurie de main d'œuvre des années 60 liée au départ des colons a cédé la place à un chômage croissant des diplômés, tandis que la pauvreté et les disparités de revenus persistent.

¹ Extrait du chapitre 10 du livre I où il écrit que l'homme « qui a été éduqué grâce à une dépense importante de travail et de temps » doit fournir un travail « qui pourra lui rembourser le coût de sa formation avec au moins les politiques ordinaires d'un capital de même valeur ».

² Pour une analyse effectuée sur les facteurs économiques de la croissance dans le cas français, le lecteur peut se reporter à Carré, Dubois et Malinvaud (1972).

La conférence des états Africains sur le développement de l'éducation en Afrique³ posait en 1961 l'éducation primaire, universelle, obligatoire et gratuite comme objectif ultime pour les années 80. Or, les objectifs sont loin d'être atteints, la majorité des pays ont observé à cette même période un fléchissement de leur taux de scolarisation brut dans l'enseignement primaire. En mars 1990, la conférence mondiale sur l'éducation pour tous⁴ revendique l'universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau jugé fondamental) d'ici à l'an 2000. La révision des objectifs peut s'apprécier comme une dose de réalisme et de pragmatisme face aux contraintes économiques et démographiques qui pèsent sur le développement. La crise budgétaire qui sévit actuellement dans la majorité des pays de la zone subsaharienne prive les Etats des moyens financiers indispensables à l'effort de scolarisation.

C'est dans ce contexte que se définit la politique d'ajustement éducatif édictée par la Banque Mondiale. La redéfinition du rôle de l'Etat prend une double dimension : il doit recentrer ses prestations vers l'enseignement primaire et se désengager au profit d'opérateurs privés, mieux à même de répondre à l'objectif d'efficacité. La mobilisation du secteur privé est le produit d'une double contrainte : budgétaire et qualitative.

La contrainte de qualité de l'offre de formation concerne l'adéquation des filières de formation au marché de l'emploi, mais aussi la capacité de l'établissement pour une filière de formation à transmettre des savoirs cognitifs.

Ce recours à l'offre de formation privée prend une dimension différente selon l'organisation internationale de référence. Ainsi le B.I.T., dans une politique de promotion du secteur informel, souligne le potentiel de l'apprentissage dans les ateliers urbains, mieux à même de répondre au rationnement actuel sur le marché de l'emploi. Cette dimension se retrouve également dans les politiques de coopération suisse, française et allemande. Elle n'est pas retenue par la Banque Mondiale qui met l'accent sur le développement d'un secteur de la formation privée demeurant dans un cadre scolaire. La Banque Mondiale n'élimine cependant pas l'idée d'une gestion privée favorable au développement de formations adaptées aux « réalités locales d'emploi » (World Bank, 1991).

³ La conférence d'Addis Abeba en 1961 (cf. *infra* Chapitre 1, 1.1, p-16).

La valorisation du secteur privé s'inscrit dans la problématique plus générale de la gestion de l'offre de formation, illustrant une conception du développement que Philippe Hugon (1991c) nomme la « gestion du développement ». Il s'agit notamment de définir l'organisation et la gestion optimale de l'offre de formation dans une double contrainte de coût et de qualité.

Aux défaillances du secteur public, les analyses de la Banque Mondiale opposent l'efficacité du marché. Son caractère « providentiel » largement admis, exigeait une analyse plus approfondie. En effet, le marché n'apparaît justifié qu'au regard des insuffisances de l'offre publique. L'absence d'études motivait une analyse de l'efficacité du marché dans la gestion de l'offre de formation.

La problématique centrale concerne donc le débat sur l'efficacité de l'Etat ou du marché, appliquée à l'enseignement technique et professionnel. L'objet de notre travail est de remettre en cause cette opposition Etat/marché dans la satisfaction d'un objectif de qualité, tout en cherchant à expliciter les relations éducatives sous l'angle des asymétries d'information.

Le Bénin sera pris comme référence principale dans l'analyse de l'efficacité du marché. Ce choix s'est imposé en raison de l'engagement du pays dans une politique d'ajustement éducatif dès 1989. En outre, le Bénin, après un régime d'obédience marxiste, s'engage dans un régime démocratique et une libéralisation de l'économie. Cette rupture politique s'est traduite par un désengagement d'un Etat jusqu'alors omniprésent dans la vie économique. En matière éducative, la libéralisation s'est soldée par une législation favorable aux établissements privés. L'existence d'un secteur privé d'enseignement technique et professionnel permettait une mise en perspective de l'incidence de cette libéralisation sur la qualité de la formation.

L'optique d'une analyse économique appliquée exigeait des données statistiques suffisantes, non seulement pour appréhender le secteur privé au Bénin mais également l'évaluer. Ce déficit d'informations disponibles en France ayant justifié une étude de

⁴ La conférence de Jomtien.

terrain, celle-ci nous a permis de constater l'état de délabrement dans lequel se trouvait le système d'information sur le système éducatif de manière générale. Ainsi, la crise économique et politique qui touche le Bénin dès 1988 entraîne une rupture dans le recueil et le traitement de données statistiques. Les informations disponibles sur le secteur privé se limitaient à deux listes disponibles au Ministère de l'Education Nationale (M.E.N.) et à la Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel (D.E.T.P.). On ne disposait d'aucune mention précise des caractéristiques des établissements privés tant au niveau de leur fonctionnement que des filières et spécialités de formation dispensées. L'absence d'informations précises sur le secteur privé remettait en cause l'objet même de notre travail, à savoir l'appréciation de l'efficacité du marché.

L'enquête fut la réponse à ce déficit d'information. Elle fut menée en 1993 et 1994. Cette investigation dont la portée demeure limitée, compte tenu des contraintes liées au terrain, nous a malgré tout permis de caractériser les établissements privés et les logiques individuelles prégnantes sur le marché. Tout au long de notre travail, notre analyse se réfère de manière explicite aux résultats obtenus lors de cette enquête. Au-delà d'une quantification du secteur privé, l'enquête met l'accent sur une dimension plus qualitative des établissements privés. Sans remettre en cause l'intérêt d'un recensement exhaustif et statistique du secteur privé, celui-ci aurait nécessité une enquête plus lourde et plus difficile à mettre en œuvre. Ainsi les données auxquelles nous nous référons doivent être prises comme des ordres de grandeur.

Ces mêmes remarques valent pour l'ensemble des données utilisées à titre d'illustration ou en appui à notre argumentation au regard des lacunes du système d'information statistique au Bénin.

Notre analyse repose sur trois hypothèses qui seront développées et argumentées dans les 6 chapitres qui composent notre travail.

La définition *a priori* de la qualité d'une formation (type de formation) conduit à valoriser une référence exogène au marché, laquelle sous-évalue les contraintes et les objectifs de la demande. Sous cet angle la qualité ne peut être unique et homogène, elle

dépend fondamentalement des objectifs de la demande, soulignant sa nature *a posteriori* plutôt qu'*a priori*. L'objectif d'assurance de la demande révèle ainsi la satisfaction de l'objectif de qualité, même si celui-ci ne correspond pas à la contrainte qualitative valorisée par la politique éducative actuelle.

La seconde hypothèse concerne l'efficacité du marché dans un objectif de qualité interne. Contrairement aux modèles issus des plans d'ajustement structurel, l'inefficacité n'est pas propre au secteur public, elle s'observe également sur le marché. L'appréhension de la relation éducative par les asymétries d'information confirme cette hypothèse et limite le caractère efficace *a priori* du marché.

La troisième hypothèse, découlant de la seconde, s'interroge quant aux responsabilités de cette inefficacité. En nous plaçant dans un cadre incitatif, nous soulignons les insuffisances d'un modèle centré sur l'offre. La notion d'efficacité du marché repose sur une fixation *a priori* du comportement de la demande. La sous-évaluation voire l'absence de prise en compte de la demande illustre une contrainte commune à l'offre publique et privée : la révélation des préférences de la demande.

Notre démonstration s'appuie sur la notion centrale d'asymétrie d'information.

L'introduction de l'imperfection de l'information et du risque dans l'analyse du comportement de la demande offre une compréhension plus fine des comportements sur le marché, notamment des choix de formations. Dans cette perspective, nous nous référons à la théorie des contrats implicites⁵, expliquant les différences de salaires (par rapport à la productivité) par une demande d'assurance. L'individu fait face à plusieurs états de nature possible et détermine sa stratégie optimale. Dans cette perspective, l'incomplétude de l'information (information partielle de l'individu) est modélisée par l'approche bayésienne où sont définis l'ensemble des états de nature possibles et l'existence d'une probabilité, appelée croyances, sur ces états. Ainsi l'action d'un individu sur le marché s'effectue pour un espace de stratégies fixées par d'autres individus et une structure informationnelle donnée. L'action ou la stratégie dominante de l'agent est conditionnelle à l'information

⁵ Cf. Azariadis (1975).

dont il dispose pour un comportement donné des autres joueurs sur le marché. Une modification de l'espace de stratégies et/ou de la structure informationnelle modifie l'équilibre bayésien atteint, dans la mesure où un joueur bayésien révisera ses anticipations en fonction des nouvelles informations dont il dispose. Cette perspective sera abordée par le passage d'un jeu statique à un jeu dynamique. Le choix d'une formation par la demande peut s'apprécier comme une demande d'assurance, reliée notamment à une incertitude sur la qualité externe d'une formation. Le contrat éducatif implicite défini par la demande explique la structuration de l'offre de formation.

Si nous fixons le comportement de l'offre dans le choix d'une formation, celui-ci est réintroduit dans l'étude de la qualité de l'établissement. L'appréciation de la relation éducative asymétrique s'effectue dans le cadre d'un modèle Principal-Agent. Les limites des contrats éducatifs privés nous conduisent à nous intéresser à la théorie des incitations, en vue de satisfaire l'objectif de qualité. La réglementation initiée par les pouvoirs publics est appréciée en termes de contrat éducatif incitatif (Laffont, Tirole, 1992). Un tel contrat cherche à éliminer la rente d'information des établissements et à les inciter à un effort pédagogique optimal. L'appréhension de la relation éducative sous l'angle de la réglementation conduira à définir les conditions d'efficacité d'un mécanisme incitatif.

La théorie de l'incitation dans le cadre d'un modèle Principal-Agent constitue un cas particulier de la théorie des jeux (Laffont, 1993). En effet, l'interaction stratégique des individus est appréciée dans le cadre d'un jeu non coopératif où le Principal cherche par le biais d'un contrat un équilibre de Nash Pareto optimal. Ce dernier se définit comme l'équilibre des meilleures réponses mutuelles des agents concernés par le contrat. Cette dimension sera notamment abordée dans le cadre de la politique de réglementation, appréciée sous l'angle d'une relation contractuelle entre l'Etat et le marché (offre et demande).

La référence à la théorie des contrats (implicite et dans le cadre d'une relation Principal-Agent) offre une mise en perspective intéressante des relations sur le marché de la formation : la demande par rapport à une offre de formation fixée (en termes de filières de formation); la relation offre/demande dans le cadre d'une relation éducative, et enfin la relation Etat/marché (offre et demande) dans le cadre d'une action réglementaire.

Notre démonstration s'appuie sur un plan articulé en trois parties.

La première partie traite de la privatisation de l'enseignement technique et professionnel. Elle souligne les logiques des restructurations en cours dans l'offre de formation issues des Plans d'ajustement structurel. Dans le premier chapitre nous mettons en évidence les critères de choix dans l'arbitrage des fonds publics. Nous démontrons ainsi la dialectique sous-jacente à la définition d'un « cœur des dépenses publiques ». La rationalisation des choix budgétaires s'appuie non seulement sur la théorie de l'échange volontaire (critère d'efficacité du financement public), mais fait également référence à la théorie de la contrainte (critère d'équité et de justice sociale dans l'affectation des fonds publics).

Le chapitre 2 aborde la contrainte qualitative. Au-delà d'une mise en perspective des critères d'évaluation, cette contrainte qualitative est présentée sous la forme d'une fonction de qualité. Celle-ci sera utilisée dans l'appréciation de la qualité de l'offre de formation publique mais également dans celle de l'offre privée. L'échec du modèle public mis en parallèle avec celui de la gestion publique, justifie la solution de marché, selon une référence explicite à l'analyse économique de la bureaucratie.

La seconde partie, intitulée « choix de formation et critère de qualité », apprécie la réponse du marché à l'objectif de qualité externe. Le chapitre 3 présente les caractéristiques de l'offre de formation privée sous l'angle des types de formations qui y sont proposés. L'étude des déterminants du marché spécifie les logiques individuelles à l'origine d'un segment privé de la formation. Le constat d'une forte tertiairisation symptomatique des biais de l'offre publique, nous conduit à étudier le comportement de la demande de formation.

Le chapitre 4 endogénéise la contrainte qualitative définie au chapitre 2 et spécifie les conditions nécessaires à sa réalisation. La prise en compte des caractéristiques des marchés de l'emploi et de la formation souligne l'adaptation de la demande aux contraintes dont elle est l'objet sur ces deux marchés. Nous concluons alors aux limites d'une qualité

définie *a priori* et de manière exogène, qui ne prend en compte ni les contraintes de la demande ni ses objectifs éducatifs personnels (goûts, préférences).

La troisième partie s'intéresse à la relation éducative (entre l'offre et la demande) sur le marché. En réintroduisant le comportement de l'offre, elle cherche à apprécier la qualité interne des formations dispensées par les établissements privés. Le chapitre 5 souligne les risques qualitatifs auxquels est soumise la demande. L'incapacité de cette dernière à mettre en œuvre un contrat (éducatif) privé incitatif renforce le comportement stratégique de l'offre. Le marché ne pouvant être un mécanisme direct révélateur de la qualité, l'intervention des pouvoirs publics se trouve justifiée. Le chapitre 6 étudie la relation entre les pouvoirs publics et le marché sous la forme d'un contrat éducatif incitatif. Dans ce dernier chapitre, l'étude des conditions d'efficacité du mécanisme incitatif souligne les limites communes à une gestion publique ou privée de l'enseignement technique et professionnel. Toutes deux font face aux asymétries d'information et se caractérisent par l'absence de prise en compte des caractéristiques et du comportement de la demande. Dès lors, l'objectif de qualité n'est satisfait que sous la condition d'une fixation de la variable demande. L'endogénéisation de la demande (définie dans les chapitres 3 et 4) pose la question de la place de la demande dans une politique éducative.

PARTIE I : PRIVATISATION DE L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

La mobilisation du secteur privé peut s'apprécier comme le produit de deux contraintes : budgétaire et qualitative issues des plans d'ajustement structurel. Le chapitre 1 mettra en perspective la contrainte budgétaire, laquelle impose de faire des choix dans les investissements éducatifs à privilégier. Si le cœur des dépenses publiques se fonde sur un critère d'efficacité du financement public (théorie de l'échange volontaire), il trouve sa justification dans un critère d'équité et de justice sociale (théorie de la contrainte). Au-delà d'un choix parmi un ensemble d'investissements éducatifs possibles, la politique d'ajustement dans un double objectif de minimisation des coûts et de maximisation de qualité, met l'accent sur l'efficacité du marché dans la distribution (production) d'un service éducatif. La référence à la théorie économique de la bureaucratie révèle un marché apte à offrir une formation coût-qualité.

Cette contrainte qualitative abordée dans le cadre du chapitre 2, sera appréciée sous l'angle d'une fonction de qualité. Elle nous sera particulièrement utile à l'évaluation du marché dans les seconde et troisième parties de ce travail.

CHAPITRE 1 : « COEUR DES DEPENSES PUBLIQUES » ET ROLE DE L'ETAT

L'ajustement dans le cadre d'une politique éducative se traduit par une remise en cause du financement public qui avait jusqu'alors prévalu, définissant un «cœur de dépenses publiques» (1.1). Quels vont être dans ce cadre les arguments justifiant l'intervention financière de l'Etat ? On démontre qu'au-delà du critère d'efficacité (1.2), le critère d'équité prévaut (1.3).

1.1 Le rôle de l'Etat dans l'enseignement technique au Bénin : de l'offre «administrée» à l'offre «ajustée».

L'étude de l'évolution du rôle de l'Etat dans l'offre de formation conduit à distinguer trois phases d'évolution. La première phase correspond à l'expansion du système d'enseignement. L'Etat est au cœur de la dynamique de scolarisation (1.1.1). La crise économique qui affecte le Bénin au cours des années 80 marque la seconde phase d'évolution du système éducatif. On note l'arrêt de la politique expansionniste et le relais de l'aide étrangère dans les investissements éducatifs (1.1.2). La troisième phase d'évolution du système éducatif retenue, prend effet lors du changement de régime politique en 1989 dans un environnement économique particulier où le Bénin adopte son premier P.A.S. (1.1.3).

1.1.1 L'Etat, un acteur omniprésent dans la dynamique du système éducatif.

Le mode de gestion administré de l'Education scolaire s'explique par le contexte politique et économique au sortir de la période coloniale. Le Bénin, (ex-Dahomey) comme d'autres pays africains, a hérité du système scolaire de l'ancienne colonie française, hiérarchisé et centralisé. Durant cette période coloniale, la mission de l'école se bornait à fournir une élite «africaine », nécessaire à l'assise du pouvoir colonial. Dès 1960, le Bénin obtient son indépendance. Le départ des colons entraîne un déficit de main d'œuvre qualifiée. Le fonctionnement de l'économie nouvellement indépendante impose de développer l'offre d'éducation scolaire. Il fallait non seulement pallier au départ des cadres «blancs » mais également fournir les ressources humaines nécessaires au développement économique. Cette nécessité d'un développement quantitatif des structures éducatives se retrouve également dans le discours des Institutions Internationales⁶.

L'état de sous-investissement éducatif justifie l'intervention de l'Etat, promu principal acteur du développement de l'éducation. Cette tendance sera particulièrement marquée dans le cas du Bénin qui se dote d'un régime d'obédience marxiste dès 1972.

La révélation d'une insuffisance de l'offre d'éducation explique la priorité au développement quantitatif du système éducatif. A cette rationalité économique sous-jacente aux efforts de scolarisation, s'y ajoute la dimension politique. Elle reflète d'une certaine manière la volonté d'un changement de société. C'est dans cette perspective que le gouvernement béninois lance le projet de «l'Ecole Nouvelle » en 1975, qui devient alors le moyen de transmission des valeurs idéologiques marxistes.

L'expression de cette rationalité politique et économique se retrouve dans les interventions de l'Etat⁷ en amont comme en aval du système scolaire. En amont, l'Etat

⁶ La conférence d'Addis Abeba qui se tint en 1961 avait pour mission de faire l'inventaire des besoins des Etats africains subsahariens en matière d'éducation et d'établir le programme d'action répondant à ces besoins. A cet effet, le plan adopté à l'issue de la conférence prévoyait qu'en 1980 :

- l'enseignement primaire serait gratuit et obligatoire pour tous ;
- 30% des enfants qui achèveraient leurs études primaires seraient admis dans les établissements du second degré ;
- enfin 20% des élèves qui termineraient leur éducation secondaire seraient admis dans l'enseignement supérieur.

⁷ Pour une analyse détaillée de cette période, le lecteur pourra se reporter à Godin F. (1986), *Bénin de 1972-1982 : la logique de l'Etat africain*. L'Harmattan /Paris.

développe les infrastructures scolaires, augmente les transferts directs (bourses, aides et secours scolaires) de manière à inciter la demande d'enseignement scolaire. En aval, la politique « administrée » de l'Etat en matière d'emploi, illustre une volonté politique de plein emploi, favorisant à son tour la demande d'enseignement scolaire. Celle-ci rétroagit positivement à la politique de l'Etat et impulse la dynamique de scolarisation.

Le changement de régime politique le 26 octobre 1972 marque une nouvelle ère en matière d'éducation. On découvre la finalité du nouveau système éducatif dans l'Ordonnance n°75-30 du 23 juin 1975 portant loi d'orientation de l'Education Nationale et créant l'Ecole Nouvelle. En dehors de sa dimension politique, cette réforme vise une démocratisation de l'enseignement de telle sorte à élargir rapidement la pyramide scolaire.

L'enseignement devait être « démocratique, populaire, obligatoire, gratuit, public et laïc ». Le principe de laïcisation de l'école conduit à la nationalisation des écoles confessionnelles (notamment catholiques) ainsi qu'à la fermeture progressive des autres établissements privés, conférant ainsi à l'Etat le monopole dans l'offre d'éducation scolaire (cf. *infra* chapitre 3, 3.1 p-125).

La démocratisation enclenchée dès 1975 s'illustre surtout par une politique active de l'Etat en matière d'infrastructures scolaires.

Ainsi, le nombre d'établissements d'enseignement primaire passe de 1037 en 1972 à 2376 en 1981. Dans le cas de l'enseignement moyen général, les collèges et lycées passent de 89 en 1975 à 133 en 1982. Enfin, dans le cas de l'enseignement technique et professionnel, à une échelle plus réduite, on enregistre un développement des établissements. Ceux-ci passent de deux en 1975, à 10 en 1980. En fait, cette période correspond à la construction d'un enseignement technique et professionnel. La réforme de « L'Ecole Nouvelle » a eu pour effet d'accroître les effectifs scolarisés à tous les niveaux du système d'enseignement (cf. en Annexe, Tableau 50. , p-364 et Tableau 25. p-335).

Parallèlement, l'Etat développe une politique d'accompagnement que traduit l'instauration des secours scolaires et universitaires, l'organisation de cantines et la levée

des obstacles tels que le concours d'entrée en 6^e. Cette volonté expansionniste se remarque également dans l'affectation des ressources budgétaires comme l'indique le Tableau 3. , p-24. Durant la période de «L'Ecole Nouvelle», l'offre induit la demande d'éducation scolaire.

Cette réforme a permis au Bénin d'atteindre un des taux de scolarisation primaire les plus élevés de toute l'Afrique subsaharienne avec 52,68% en 1983. Mais la crise économique qui se manifeste dans les années 80 entraîne des changements significatifs au sein du système éducatif.

Du côté de la demande, les études statistiques soulignent un phénomène de déscolarisation qui touche les niveaux primaire et secondaire. Du côté de l'offre, on observe l'arrêt de la politique expansionniste et le relais pris par l'aide internationale en matière d'investissements éducatifs.

1.1.2 Crise économique et changements éducatifs

Dès 1983, le Bénin connaît des difficultés économiques et financières. La détérioration de sa situation économique peut être mis en parallèle avec celle des pays limitrophes comme le Nigeria et le Niger. Cette date marque la fin du boom pétrolier et le début d'un marasme économique au Nigeria. Sont intervenues la chute du cours de l'uranium au Niger et celle du prix du coton en 1986. La dépréciation du Naira par rapport au Franc CFA constitue l'origine de la crise et provoque une chute du commerce de réexportation, générateur de recettes budgétaires au Bénin⁸. Ainsi, cette crise freine la production et aggrave les déséquilibres des finances publiques⁹, (interne) ceux de la balance commerciale et des paiements (externe). L'évolution du P.I.B. entre 1981 et 1991 exprime un taux de croissance annuel moyen faible, de 2,14% (cf. en Annexe, Tableau 23. 337).

⁸ La crise peut également s'expliquer par une augmentation du commerce transfrontalier illicite, entraînant une chute des recettes publiques.

⁹ Les déficits budgétaires sont liés à une baisse des recettes de l'Etat. En 1986, celles-ci représentaient 13,2% du P.I.B. alors qu'en 1989, elles ne représentent plus que 9,4%.

A cette crise financière s'ajoute l'échec de la politique d'industrialisation menée à la fin des années 1970, elle-même consommatrice de finances publiques (cf. *Etude sur la relance du secteur privé*, 1992).

L'aggravation des déficits budgétaires à partir de 1986 (cf. en Annexe, Tableau 24, p-338) conduit les autorités publiques à solliciter le système bancaire aggravant aussi le passif. La poursuite de la dégradation des finances publiques ne permet pas à l'Etat de faire face aux échéances de salaires des fonctionnaires en 1989. Cette cessation de paiement déclenche une crise économique, sociale et politique d'envergure. Elle amène à un changement de régime en 1990 : le Renouveau démocratique¹⁰.

La crise du financement public marque l'arrêt de la politique « incitatrice » de l'Etat en matière d'éducation. Les restrictions financières opérées par l'Etat vont non seulement porter sur les crédits affectés au fonctionnement du système éducatif (bourses, secours scolaires et universitaires) mais également sur les dépenses en capital (infrastructures scolaires, mobiliers, matériels et équipements pédagogiques). En outre, la politique de création d'établissements n'a pas pris en considération les coûts de fonctionnement des infrastructures scolaires, entraînant une détérioration du patrimoine éducatif. Dès 1985, on observe une réduction globale du budget de fonctionnement (21 346 millions de FCFA). En ce qui concerne le budget d'investissement, son montant initial de 11 milliards de FCFA, s'est réduit à 868,5 millions de FCFA en 1989. Les 2/3 relèvent de l'aide étrangère (606,6 millions) qui est amenée à jouer un rôle essentiel dans la politique d'investissement éducatif dès le milieu des années 80.

Enfin, face à la contraction des revenus réels liés à la crise économique, les familles éprouvent de plus en plus de difficultés à scolariser leurs enfants. Ainsi à une crise du

¹⁰ La République Populaire du Bénin devient République démocratique avec le retrait en de l'ancien dictateur Mathieu Kérékou de la présidence en décembre 1989. La transition s'est déroulée sans violence par la mise en place d'une consultation nationale, laquelle autorise la participation des béninois à la définition d'une nouvelle constitution sous la forme d'un référendum en 1990. Dans ce nouveau cadre politique Nicéphore Soglo est élu en mars 1991. Mathieu Kérékou revient à la présidence en avril 1996 selon les principes démocratiques édictés dans la constitution de 1990. Pour une étude détaillée de la transition démocratique au Bénin le lecteur pourra se reporter à :

Dupont S. (1993), Bénin : le printemps de l'économie, *Jeune Afrique Economie*, n°166.

Raynal J.J (1991), Le renouveau démocratique béninois : modèle ou mirage ?, *Afrique Contemporaine*, n°160, pp 3-24.

financement public se juxtapose celle du financement privé. Si les informations sur les dépenses publiques sont difficiles à obtenir, les montants des dépenses privées apparaissent encore plus difficiles à appréhender. Il convient de distinguer entre les dépenses potentielles (théoriques) exigées pour couvrir tous les frais liés à la scolarisation (fournitures, droits de scolarité) et les dépenses réelles qui mesurent la capacité effective des familles à faire face aux charges scolaires.

L'étude de Carnoy et d'Agonsanou (1989), fournit une estimation des dépenses privées d'éducation. Cette étude estime que les dépenses théoriques liées à la scolarisation primaire atteindraient près de 75% des dépenses publiques. Dans le cas de l'enseignement secondaire général, en tenant compte des bourses, les dépenses privées s'élèveraient à 66% au niveau du premier cycle et à 53% au niveau du second cycle¹¹. Dans le cas de l'enseignement technique, les dépenses privées ne devraient pas être en principe supérieures à celles de l'enseignement moyen général, alors qu'elles peuvent en réalité être d'un montant plus élevé. Cette étude indique que les dépenses réelles atteignent en moyenne 6500 FCFA au niveau primaire et varient entre 12 000 et 15 200 FCFA au niveau secondaire général.

Le cas de l'enseignement technique est particulier. En effet, dès 1988, émerge un secteur privé où les droits de scolarité varient selon les établissements et les filières, qui peuvent atteindre de 80 000 FCFA au niveau du premier cycle et 120 000 FCFA au niveau du second cycle par an. De plus, les établissements publics pratiquent la politique des Inscrits à Titre Privé (I.T.P.) dès 1988 et perçoivent les contributions des familles s'échelonnant selon les formations de 22 000 FCFA à 150 000 FCFA dans le cas de l'externat et de 114 000 à 240 000 FCFA pour l'internat (Carnoy et Agonsanou, 1989). La part des coûts privés s'est proportionnellement accrue face à la crise du financement public. A ce titre, les pouvoirs publics exigent des droits de scolarité dès 1987 afin d'assurer le fonctionnement des établissements scolaires (cf. Tableau 1. , p-22).

Ainsi, dès 1987, on observe un transfert des charges éducatives de l'Etat vers les familles qui supportent une part croissante des frais afférents à l'éducation de leurs enfants.

Dès lors, dans le contexte de crise économique, il semble que les dépenses privées tout comme les dépenses publiques se soient réduites. A titre d'exemple, l'Etat institue la pratique des I.T.P. en 1988 (officiellement par un texte de loi dont l'application fut effective en 1993).

Tableau 1. Montant des droits de scolarité selon le niveau d'enseignement en 1987

Niveau d'enseignement	Montant des droits de scolarité (en FCFA)
Enseignement primaire	2 000
Enseignement secondaire général	
- Niveau 1	4 250
- Niveau 2	4 250
Enseignement Technique et Professionnel	5 000

Source : Carnoy et Agonsanou, 1989.

La politique active de l'Etat en matière d'infrastructures scolaires a joué un rôle incitatif au niveau de la demande de scolarisation, mais la crise économique entraîne son fléchissement. Cette crise du financement public trouve partiellement sa solution dans les transferts internationaux. Ainsi, en matière d'investissement éducatif, l'aide étrangère prend le relais.

Dès 1983, l'aide étrangère apporte un soutien substantiel (33% des dépenses totales d'éducation) sous la forme de coopération et d'aide aux investissements au système éducatif béninois.

De 1983 à 1988, l'aide étrangère totale a progressé de 50%, portant celle-ci de 90 à 178 millions de dollars US, dont 13,8%, soit 24,7 millions de dollars US sont affectés au secteur éducatif [19,9 millions en coopération technique et 4,8 millions en investissement, Tableau 2. , p-24]. L'assistance dans le cadre de la coopération technique s'adresse

¹¹ Cette contribution des familles a été calculée en 1987. MEMS/DEP, *Micro-étude des coûts et financement des enseignements moyens généraux*, Janvier 1987.

essentiellement aux bourses universitaires, à l'assistance directe, à l'enseignement secondaire (général et technique) et à l'enseignement supérieur.

L'aide aux investissements prend surtout la forme de construction d'établissements d'enseignement technique et de formation pédagogique aux enseignants. Comme le montre le Tableau 2. , p-24, les enseignements technique et supérieur sont favorisés par ces transferts internationaux¹².

Nous avons vu dans le premier point de cette section que la politique éducative comportait surtout une dimension quantitative qu'illustre la création d'infrastructures scolaires. L'aide étrangère prend la forme de programmes d'investissement en vue d'étendre la carte scolaire. Elle ne s'inscrit pas en rupture avec la politique des pouvoirs publics mais elle se substitue à l'Etat, notamment dans le cadre de l'enseignement supérieur. En outre, la dynamique quantitative en termes de constructions d'infrastructures scolaires perdure pour l'enseignement de base et l'enseignement technique¹³.

¹² A partir de 1986, il y a un retournement de tendance au profit de l'enseignement primaire. Les programmes de l'U.S.A.I.D. et de la Banque Mondiale témoignent de ce retournement de tendance (cf. *infra* 1.2.2, p-36).

¹³ Il paraît important de mentionner qu'en dépit de la crise économique, la politique expansionniste en termes d'infrastructures scolaire a perduré. Ainsi en 1990, deux établissements débutent leurs activités d'enseignement, financés dans le cadre d'un projet de la Banque Africaine de Développement (B.A.D.) à Pobé et à Natitingou (cf. en Annexe 1 : Carte du BENIN, p-332). Actuellement s'achève la construction d'un lycée d'enseignement technique et professionnel à Bohicon, dans le même cadre. Il vise le désengorgement du lycée technique Coulibaly en situation de sureffectif au regard des conditions d'encadrement. En 1994, le premier centre de formation fonctionnant sous un modèle dual adapté, a accueilli sa première promotion de 20 élèves à Abomey. Il a été financé par la fondation Hans Siedel. Le programme d'investissement triennal (1994-1996) mentionne l'achèvement de la construction d'un complexe polytechnique agricole à Natitingou. Enfin, la rénovation du lycée technique Coulibaly arrive à son terme (4^{ème} phase) dans le cadre d'un financement de la coopération française.

Tableau 2. Aide étrangère dans les sous secteurs éducatifs

Sous-secteurs éducatifs	Assistance étrangère en % par élève
Enseignement primaire	4%
Enseignement général(1er cycle)	4%
Enseignement général(2ème cycle)	3%
Enseignement technique et professionnel	8%
Enseignement supérieur	17%

Source : P.N.U.D., *Rapport sur l'assistance au développement en R.P.B.*, 1986,1987,1988.

Tableau 3. Aide étrangère à l'éducation par type (1986-1988)
(en millions de dollars US)

Type	1986	1987	1988
Coopération technique	11,1	13,6	19,9
Investissement	8,0	4,8	4,8

Source : P.N.U.D., *Rapport sur l'assistance au développement en R.P.B.*, 1986, 1987, 1988.

D'autre part, on peut estimer que cette aide sera susceptible d'entraîner une dynamique à la demande de scolarisation. Cette hypothèse se vérifie d'ailleurs lorsqu'on étudie l'allocation des ressources budgétaires au sein du secteur éducatif. Comme le montre le Tableau 4. , p-25, on constate dès 1980, un retournement en faveur de l'enseignement supérieur au détriment de l'enseignement primaire. De la même manière au sein de l'enseignement secondaire, les transferts budgétaires se focalisent davantage sur l'enseignement général.

Les ressources financières de l'enseignement technique n'ont cessé de se réduire, alors que les effectifs s'accroissent. Ainsi, de 5,4% du budget de l'Education Nationale en 1978, la part des ressources publiques accordées à l'E.T.P. passe à 2,8% en 1979 pour atteindre 2,5% en 1981. Il est probable qu'au niveau des familles, l'enseignement technique ne constituait pas le moyen d'accès privilégié au marché de l'emploi public. Cette réorientation vers l'enseignement général (secondaire et supérieur) peut être

interprétée comme une réponse à la pression de la demande sociale d'enseignement. Elle illustre également la logique sociale comme fondement de la politique éducative.

Tableau 4. Dépenses publiques d'éducation de 1978 à 1981 par niveau d'enseignement

Sous-secteurs éducatifs	1978	1979	1980	1981
Enseignement de Base	46,2 %	46,9 %	39,4 %	39,2 %
Enseignement moyen Général	11,8 %	13,7 %	13,7 %	17,4 %
Enseignement technique	5,4 %	2,8 %	2,4 %	2,5 %
Enseignement supérieur	5,6 %	6 %	6,3 %	6,7 %

Source : Ministère du Budget.

1989 marque une rupture dans la politique éducative sous l'effet conjugué d'un changement de régime politique (le Renouveau Démocratique) et économique (application du premier P.A.S.). Cette nouvelle phase d'évolution du système éducatif se distingue par l'instauration d'une nouvelle politique éducative (cf. Etats Généraux de l'Education en 1990).

Les objectifs de cette nouvelle politique éducative ne sont pas très différents de ceux édictés dans les années 70. En effet, il s'agit de redonner au système d'enseignement une utilité sociale et économique. La rupture provient de la prise en considération de l'environnement macro-économique qui s'est modifié et notamment la contrainte budgétaire qui devient incontournable dans la définition d'une politique éducative.

1.1.3 Le secteur éducatif sous ajustement

Le gouvernement béninois s'est engagé depuis 1989 dans un programme d'ajustement structurel (P.A.S.) mis en application sous l'égide de la Banque Mondiale et du F.M.I.¹⁴. L'objectif est de rétablir en priorité les «équilibres fondamentaux» et

¹⁴ Le premier P.A.S. fut approuvé en mai et juin 1989, il fut suivi d'un second P.A.S. signé en juin 1991 pour une période de deux ans (1992-1994).

d'amorcer le désengagement de l'Etat afin d'instaurer une économie de marché plus efficace. On distingue deux types de politique liée au P.A.S. : la politique de stabilisation (réduction des déficits intérieur et extérieur) et la politique de restructuration visant à long terme une réforme des structures économiques du pays. La réduction des dépenses publiques inhérentes à ces deux politiques a sans conteste des répercussions sur le secteur éducatif. Il paraît nécessaire dans le cas du Bénin de nuancer les effets de l'ajustement sur les dépenses publiques et la crise du système d'enseignement. Celle-ci est en effet à mettre en corrélation avec la crise économique qui touche le Bénin au début des années 80. Néanmoins, l'application des P.A.S., accroît la contrainte budgétaire et renforce les difficultés de fonctionnement du secteur éducatif.

1.1.3.1 La maîtrise des coûts de fonctionnement

L'assainissement des finances publiques, une composante essentielle des mesures d'ajustement, a un impact direct sur le fonctionnement du secteur éducatif. Il vise le contrôle et la restructuration des dépenses courantes de l'administration, afin de permettre une réduction des déficits budgétaires. Dans le cas du Bénin, l'objectif consiste à ramener la part des dépenses de personnel dans les dépenses courantes de 81% en 1990 à 70% en 1994 (Observatoire de l'Emploi, 1994).

De manière à réduire la masse salariale, deux mesures sont envisagées : une réduction des effectifs de la fonction publique et le gel des salaires (blocage de l'avancement, non-paiement des primes).

Le premier programme de départs volontaires (P.D.V.)¹⁵ a débuté en 1990, et touché 1590 fonctionnaires dont 557 de l'Education Nationale (cf. Tableau 26. , p-338) En sus de ce programme, des mesures de réduction de la masse salariale furent appliquées : la suspension de l'indemnité de résidence (10% du salaire) et l'abattement de 50% sur les indemnités et les primes.

¹⁵ Financé par le Fond Européen de Développement (F.E.D.), ce programme reposait sur le principe du volontariat et devait durer 3 ans. Les partants ont touché en moyenne une prime de 2,7 millions de Francs C.F.A. (avant dévaluation). Il fut interrompu en 1991 faute de financements suffisants.

Dans le cadre du second P.A.S., la seconde phase du P.D.V. commença en 1992. Les effectifs concernés sont beaucoup plus importants : 8000 fonctionnaires déflatés sur une période de 4 ans. Contrairement au premier programme qui reposait sur le principe du volontariat, le second s'opère sur des départs ciblés. Ainsi, les études établies (Observatoire de l'Emploi : 1992, 1993, 1994) estiment que le premier programme a eu pour effet de favoriser le départ de personnels qualifiés. Les catégories visées par le second programme sont des fonctionnaires peu qualifiés (catégories C et D). Si au départ l'objectif s'exprimait en termes purement financier et budgétaire, les départs s'effectuent ensuite après audit des différents ministères, dans le but d'éviter le départ des fonctionnaires qualifiés. A la fin de l'année 1992, 1623 fonctionnaires ont ainsi été radiés dont 665 appartenant au ministère de l'Education Nationale (cf. en Annexe, Tableau 39. , p-351). Le ministère de l'Education Nationale a particulièrement été frappé, par cette mesure d'assainissement. Mais cet impact doit être nuancé, puisqu'il concentre, à lui seul, près de 55% des effectifs de la fonction publique (cf. Collange, Plane et Van der Hoeven, 1993).

La maîtrise des coûts salariaux représente une mesure essentielle de la politique d'ajustement éducatif. Elle se traduit généralement par une augmentation du ratio maître/élève, afin de réduire les coûts unitaires de fonctionnement¹⁶. A cet effet, le projet d'ajustement du secteur éducatif (World Bank, 1994) précise qu'il atteindra le niveau d'un maître pour 50 élèves en 1999 dans l'enseignement primaire pour un taux de 1 pour 41 en 1993. A cela s'ajoute la réduction du personnel administratif qui serait déployé dans les salles de cours ainsi que le développement des classes uniques et à doubles flux¹⁷.

¹⁶ La baisse du ratio maître/élève ne concerne pas exclusivement l'enseignement primaire mais également l'enseignement secondaire général et technique lorsque cela s'avère nécessaire. Même si les objectifs ne sont pas explicitement mentionnés dans le document cadre de la politique d'ajustement éducatif de la Banque Mondiale, un certain nombre d'auteurs en mentionnent la nécessité (cf. Jimenez, 1988 ; Mingat, 1992).

¹⁷ Par classes à doubles-flux, il faut entendre la possibilité d'accueillir à l'école un nombre plus important d'élèves, sans pour autant augmenter le nombre d'enseignant dans les établissements scolaires. Dans ce système un maître encadre une classe le matin et une autre l'après-midi. Cette procédure est appliquée là où il y a une forte demande de scolarisation, en particulier les zones urbaines. Certains pays vont jusqu'à la triple-occupation [exemple du Cap-Vert et de Sao Tomé et Principe (cf. Hamadache, 1991)]. A l'inverse les classes uniques (ou à cours multiples) sont développées dans les zones à faible densité de population, essentiellement rurales où le recours au maître unique semble la solution la plus efficace (moins coûteuse). Sont regroupés dans une même classe des élèves dont le niveau varie. Elle se justifie également par l'impossibilité pour la demande d'assumer les coûts d'internat et de transport.

1.1.3.2 Redéfinition des priorités et du rôle de l'Etat dans l'offre de formation

Les effets de l'ajustement structurel de l'enseignement technique et professionnel se situent à deux niveaux. D'une part, la politique de stabilisation issue des P.A.S. a des effets directs sur le fonctionnement de l'enseignement technique et professionnel ; d'autre part, la politique d'ajustement entraîne l'instauration d'une politique éducative ajustée. Au sein de cette nouvelle politique éducative, le rôle de l'Etat en tant que prestataire de services éducatifs évolue. On constate du point de vue qualitatif, une recombinaison de ses prestations envers les services considérés comme prioritaires, l'enseignement primaire. Du point de vue quantitatif, on assiste à une réduction de ses tâches au profit d'opérateurs privés, fondée sur le mécanisme de marché, notamment dans le cas de l'E.T.P..

Les contraintes budgétaire et démographique qui pèsent sur le système éducatif constituent l'arrière-plan dans lequel se situe la nouvelle politique éducative. Le problème auquel sont confrontés les pouvoirs publics est de pouvoir assurer, dans un environnement budgétaire contraint, le service d'enseignement en suivant l'évolution de la croissance démographique.

Au niveau macro-économique, la logique de la politique d'ajustement correspond à une dynamique de rééquilibrage. Au niveau démographique, avec moins de 5 millions d'habitants, le Bénin se caractérise par une démographie galopante¹⁸. La pression démographique impose de maintenir l'effort de scolarisation, de manière à atteindre une scolarisation primaire universelle qui demeure l'objectif primordial à l'horizon de l'an 2000¹⁹.

La contrainte budgétaire renforcée par l'application des P.A.S. hypothèque sérieusement cet effort (car il faut générer des ressources financières supplémentaires) et impose donc d'opérer des choix. D'autant plus que la crise économique qui touche le Bénin depuis 1983 amorce un phénomène de déscolarisation touchant l'enseignement primaire avec bien plus d'acuité (cf. *infra* 1.1.2, p-19).

¹⁸ Selon le recensement effectué en 1992, le taux d'accroissement annuel moyen de la population a été entre 1981 et 1991 de 3,2%. Si ce taux se maintenait, la population atteindra 6,2 millions en l'an 2000 et 10 millions en 2015, soit plus du double de la population actuelle. En se fondant sur un taux d'accroissement moyen annuel de 2,75% (hypothèse faible) entre 1992 et 1995, la population atteindrait les 9 millions. En outre, dans le cas de l'enseignement primaire, le taux de croissance moyen des effectifs scolarisés est largement inférieur à celui de l'accroissement démographique (cf. Tableau 28. , p-339).

Un tel contexte amène à définir un « cœur des dépenses publiques ». Il se traduit par la recherche d'efficacité dans le financement public, laquelle définit le cadre d'intervention publique. Nous verrons qu'au delà d'une justification d'une participation financière des individus à l'effort de scolarisation, un tel critère ne peut en revanche justifier la priorité à l'enseignement primaire dans l'affectation des ressources publiques.

1.2 Inefficiency allocative et tutelle correctrice de l'Etat

Si l'on se réfère à l'économie du bien-être, l'allocation optimale des ressources s'effectue par le marché. Le critère d'efficacité économique renvoie ainsi à l'efficacité allocative (adaptation optimale de l'offre à la demande) et à l'efficacité productive (production optimale de biens et services selon les ressources disponibles). On retrouve ainsi comme fondement de cette théorie, le mécanisme de la main invisible développé par Smith (1776) : la recherche des intérêts particuliers mène à l'intérêt général. Ainsi, sur le marché d'un bien privé, il y a coïncidence entre équilibre et optimum.

L'économie du bien-être fournit également une justification de l'intervention de l'Etat lorsque le marché se trouve en échec. Ces échecs allocatifs du marché se produisent dans le cas de certains biens dont la nature particulière amène à les définir comme des biens collectifs (1.2.1). Face à ces imperfections du marché, l'Etat peut se substituer au marché dans l'offre de certains biens ou encore exercer une tutelle correctrice. L'existence d'externalités liées au développement de l'éducation entraînera l'intervention de l'Etat, notamment dans le cas où il n'existerait pas de droits de propriété sur ces externalités et que leur allocation ne peut être résolue par le mécanisme du marché (1.2.2).

Cette référence aux théorèmes de l'économie du Bien-être permet-elle de justifier un traitement différent de l'enseignement primaire et secondaire technique ? Nous verrons que le transfert des charges éducatives aux individus dans le cas de l'enseignement technique ne se justifie qu'en fixant la nature du bien, notamment les effets externes qui lui

¹⁹ *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, New York, WCEFA, 1990, p-2.

sont associés (1.2.3). Cette détermination *a priori* de la nature de l'E.T.P., justifie une référence au critère de justice sociale, étudié dans la dernière section.

1.2.1 L'éducation : un bien à avantage mixte

Suivant en cela l'analyse de Samuelson (1954), deux critères caractérisent les biens collectifs : la non-rivalité et la non-exclusion. La quantité et la qualité de l'éducation sont fonction du nombre d'utilisateurs. Ainsi, la quantité mais aussi la qualité de l'éducation reçue par un élève issu d'une classe de 20 élèves n'est pas identique à celle dont bénéficie un élève d'une classe de 35. Ce problème d'encombrement se retrouve dans le cas des équipements collectifs, illustrant la difficulté d'appréhender l'éducation comme un bien collectif. Le principe de non-exclusion est respecté dans le cas de l'éducation scolaire obligatoire. En effet, par décision politique, l'individu ne peut être exclu de la consommation d'un tel bien. Ce principe de non-exclusion est invalidé dans le cas des pays en développement où la scolarisation n'est pas obligatoire. Enfin, l'existence d'établissements scolaires privés où l'accès à l'éducation est soumis à un paiement implique nécessairement un processus d'exclusion pour ceux qui ne peuvent s'acquitter des droits de scolarité. Ainsi, la gratuité des études ne peut qu'être apparente et donc les coûts indirects ou d'opportunité sont de nature à influencer sur le choix de poursuite des études (cf. Chedati, 1989).

L'application de la définition du bien collectif à l'éducation, se révèle peu satisfaisante dans la mesure où nous constatons que l'éducation est un bien divisible, la quantité et la qualité dépendent des effets d'encombrement.

L'existence de droits de scolarité à certains niveaux du système d'enseignement, introduit *ipso facto* un facteur d'exclusion. Entre le bien privatif pour lequel il n'y a pas respect des deux conditions précitées et le bien collectif qui l'impose, il existe un ensemble de biens pour lesquels l'une des deux conditions peut être respectée. Les biens se définissent alors comme des biens collectifs impurs ou encore des biens collectifs mixtes (Bénard, 1985).

Bénard (1985) définit un bien mixte comme un bien dont les quantités sont divisibles et qui peut faire l'objet d'exclusion, mais dont certaines caractéristiques

notamment qualitatives sont indivisibles. L'existence d'une fonction d'encombrement signifie que la quantité et la qualité d'éducation consommée décroissent avec le nombre d'utilisateurs. Cela signifie qu'au-delà d'un seuil, la quantité des connaissances reçues est plus faible. Il s'agit de savoir si pour les mêmes conditions d'enseignement (encadrement pédagogique et ressources pédagogiques fixées), les individus bénéficieront d'une qualité identique d'enseignement.

En considérant que le temps des élèves est identique (on fait alors abstraction des caractéristiques individuelles telles que la motivation) et que leur stock de capital humain l'est également (on peut supposer que les pré-requis nécessaires pour atteindre un niveau supérieur sont identiques, on fait également abstraction des différences qualitatives d'éducation acquises au cours des années précédentes), il convient alors de s'interroger sur les autres *inputs* tels que les enseignants et le matériel pédagogique.

Ces *inputs* sont-ils distribués au sein d'une population scolaire de manière identique ?

La définition de programmes d'enseignement ainsi que le recrutement d'enseignants par voie de concours à un niveau national pourraient tendre à fournir aux services d'enseignement des caractéristiques qualitatives indivisibles compte tenu d'un encadrement pédagogique donné. Si cette dotation est identique entre les établissements, les caractéristiques individuelles des enseignants telles que leur niveau de formation, leur expérience (âge), leur motivation vont influencer sur l'enseignement dispensé au travers de leur pratique pédagogique, ces variables n'étant pas identiques dans l'offre d'éducation, entre les établissements mais aussi au sein d'un même établissement. De la même manière, la qualité du matériel pédagogique est différente, selon l'ancienneté de l'établissement ou des machines, dans le cas d'un enseignement technique et professionnel. Ces différences se retrouvent dans la qualité de l'enseignement dispensé.

L'indivisibilité de la qualité de l'éducation n'apparaît qu'à la condition que l'on fixe les *inputs* et qu'ils soient identiques. A ce titre, l'indivisibilité de la qualité de l'éducation se produit au sein d'une classe et constitue un cas particulier. Il convient néanmoins de nuancer une telle proposition dans la mesure où elle suppose que les élèves

soient parfaitement homogènes au sein de la classe. A cette seule condition, l'on peut considérer une qualité parfaitement indivisible. Ainsi, même si l'on élimine les effets d'encombrements, on constate que les caractéristiques qualitatives de l'éducation sont divisibles.

Ce constat doit-il nous amener à considérer l'éducation comme un bien privé ? Il est évident qu'un individu retire de l'éducation des avantages strictement privés (en termes de gains monétaires ou non²⁰), mais cette éducation ne profite pas seulement à cet individu, elle influence également son milieu familial et professionnel.

En fait l'éducation est un bien particulier en raison des externalités liées à son développement. Dès lors, l'existence d'externalités constitue une caractéristique donnant à l'éducation une place particulière entre les biens privatifs et les biens collectifs, tout comme dans le cas des biens mixtes, dont les caractéristiques qualitatives sont indivisibles.

Dans le cas d'un bien privé, l'amélioration du bien-être de chaque agent (consommateur ou producteur) mène à l'amélioration du bien-être collectif (Smith, 1776). Les externalités dégagées par la consommation (ou la production) d'un individu ont un impact sur la fonction d'utilité (la fonction de production) d'un autre individu sans contrepartie monétaire. Contrairement au cas du bien privé, où les coûts et avantages privés sont indissociables des coûts et avantages sociaux, dans le cas d'externalités les coûts et avantages privés sont différents des coûts et avantages sociaux. Seules les externalités de consommation sont prises en compte, bien que l'on puisse dans le cas de l'éducation considérer qu'il existe aussi des externalités de production. L'effet du niveau d'éducation des parents sur celui des enfants constitue un bon exemple de ces externalités de production²¹.

²⁰ Nous détaillons ces gains dans le cadre du chapitre 4, p-174.

²¹ Cette externalité se retrouve dans les acquis des élèves, laquelle intervient dans le processus individuel de production de capital humain (Ben Porath, 1967). Les modèles de cheminement scolaire (cf. Psacharopoulos et Velez, 1990) illustrent l'impact de cette externalité sur le niveau de capital humain atteint par l'enfant. De la même manière, les modèles de croissance endogène, notamment Lucas (1986, 1988) intègre l'externalité lié à la formation dans une fonction de production.

Dans le cas d'externalités positives de consommation d'un bien, Y, on peut écrire les fonctions d'utilité de deux consommateurs A et B comme suit :

$$U_A = U_A(Y_A, Y_B) \quad [1]$$

$$\text{avec } \frac{\partial U_A}{\partial Y_B} > 0$$

et

$$U_B = U_B(Y_B, Y_A) \quad [2]$$

$$\text{avec } \frac{\partial U_B}{\partial Y_A} > 0$$

Les dérivées partielles positives et non nulles des fonctions d'utilité par rapport à la variable indépendante Y indiquent une externalité positive. Ainsi, à la marge, une variation de l'utilité de l'individu A ou B affecte l'utilité de l'individu B ou A.

On constate une certaine analogie entre la définition des effets externes et celle des biens collectifs (Musgrave, 1966). Ce dernier prend l'exemple de l'éducation pour illustrer la catégorie des effets externes non substituables mais réciproques. Il y a donc interdépendance des fonctions d'utilité des deux individus. Les consommations de A et B en éducation ne sont pas de parfaits substituts (cas du bien collectif). Ainsi, l'individu A est intéressé par la consommation de B en éducation mais il n'en retire pas le même avantage que sa propre consommation en éducation. La réciproque est vraie si l'on considère l'individu B. Dans ce cas, on considère que l'éducation fournit un avantage différencié, puisqu'en généralisant à N individus, on considère que l'éducation de chaque individu constitue un bien collectif pour les autres individus mais ne constitue pas un substitut à l'effet externe de leur propre consommation en éducation.

$$U_A = U_A(X_A, Y_A, Y_B) \quad [3]$$

$$U_B = U_B(X_B, Y_B, Y_A) \quad [4]$$

où X représente la consommation en un bien privé quelconque et Y la consommation en éducation.

En retenant cette définition, Musgrave met en relief les avantages différenciés de l'éducation tant privés que collectifs. Ce cas d'effets externes non substituables est en fait très proche du cas des biens à avantages mixtes où les deux avantages de l'éducation, privé et collectif, apparaissent explicitement dans les fonctions d'utilité des deux individus :

$$U_A = U_A(X_A, Y_A, Y_A + Y_B) \quad [5]$$

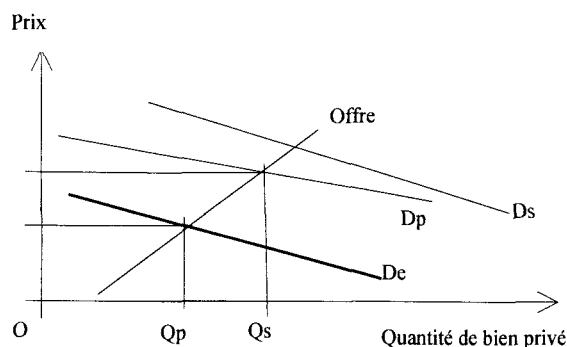
$$U_B = U_B(X_B, Y_B, Y_B + Y_A) \quad [6]$$

où X représente la consommation en un bien privé quelconque et Y la consommation en éducation.

En considérant l'éducation comme un bien à avantages mixtes, on met en avant le fait que l'éducation produit deux avantages distincts : privé et collectif.

Constatant ces externalités, une allocation par le marché risque de produire une quantité sous optimale. Le graphique suivant montre les risques du marché dans le cas de biens à effets externes positifs.

Figure 1 : Les risques du marché dans le cas d'un bien à effets externes



Considérons D_e comme la demande de quantité supplémentaire reflétant les externalités positives liées à la consommation du bien privé et obtenue par l'addition verticale des fonctions de demande individuelle pour de tels bénéfices (de nature collective d'où addition verticale). En faisant une somme verticale de D_p et D_e , on obtient D_s qui correspond aux bénéfices totaux de la consommation du bien privé considéré, incluant à la fois les composantes D_e et D_p . Il est évident que la quantité optimale de production est Q_s tandis que sur le marché, la production d'équilibre est Q_p .

Source : établi à partir de Musgrave (1966).

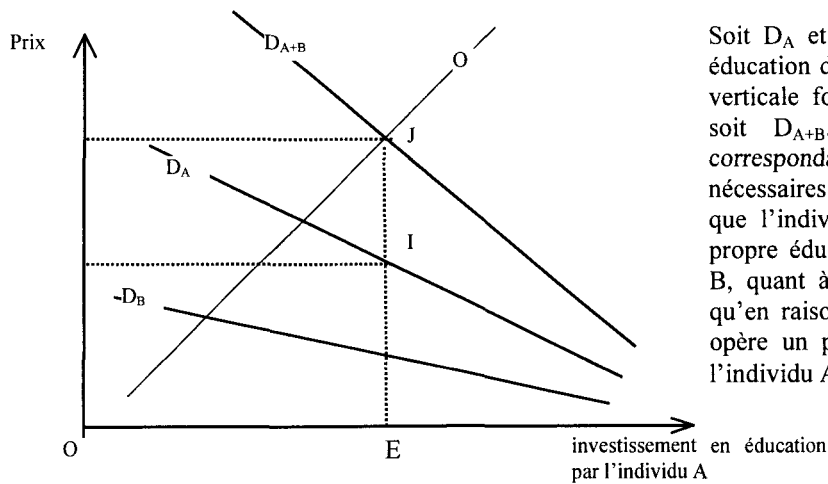
Cette inefficience allocative justifie-t-elle l'intervention de l'Etat ?

L'internalisation de l'externalité par le marché paraît difficile dans le cas où un grand nombre d'individus est concerné. Ainsi l'externalité devient un problème qui n'entraîne l'intervention de l'Etat que lorsqu'il n'y a pas de marché d'échange des droits de propriété sur cette externalité. Le traitement des externalités sera donc différent selon le nombre de participants. Si elles concernent un faible nombre d'individus (auteur et bénéficiaire), un ajustement par le marché est envisageable (négociation/ jeu coopératif), ce qui permet d'internaliser l'effet de l'externalité. Cette solution connue sous le nom de théorème de Coase (1960) est jugée comme plus efficace que l'application d'une taxe et/ou d'une subvention (fonction de la nature de l'externalité : négative ou positive).

Comme le montre la figure 2, dans le cas de deux individus A et B, le traitement des externalités peut se faire sur un marché. En effet, l'identification de l'émetteur et du récepteur favorise la négociation entre les deux individus. Considérons un individu A qui décide d'investir dans son éducation pour augmenter son niveau de revenu ou pour toute autre raison. L'individu B peut être intéressé par le niveau d'éducation de A considérant

que l'environnement social sera de meilleure qualité. Le graphique suivant montre que l'individu B consentira à participer à l'éducation de l'individu A, en raison des bénéfices qu'il en retire.

Figure 2 : le traitement des externalités sur le marché dans le cas de deux individus



Soit D_A et D_B les demandes respectives en éducation des individus A et B, leur addition verticale fournit la demande sur le marché, soit D_{A+B} . Soit O , la courbe d'offre correspondant aux coûts des inputs nécessaires à l'éducation de A. On constate que l'individu A supportera les frais de sa propre éducation à hauteur de EI , l'individu B, quant à lui, supportera IJ . On remarque qu'en raison de l'effet externe, l'individu B opère un paiement de compensation envers l'individu A.

Ainsi l'internalisation par le marché ne peut se justifier que dans le cadre d'une relation bilatérale où il est possible d'échanger les droits de propriété sur cette dernière. Dans le cas contraire, l'intervention publique s'impose. On constate que cette dernière repose sur le principe de l'échange volontaire, conduisant à taxer les utilisateurs, principalement des niveaux secondaire et supérieur (1.2.2). Ainsi, cette politique de financement de la Banque Mondiale repose sur une détermination *a priori* de la nature du bien éducation (1.2.3).

1.2.2 Financement public optimal : du principe de la « juste taxation » au principe de la « juste subvention »

La croissance démographique et la contrainte budgétaire ne permettent pas pour autant une augmentation des dépenses publiques. Il s'agit ainsi de satisfaire cette nouvelle orientation dans la politique éducative en cherchant à réallouer les ressources publiques. Cela passe par une réaffectation des ressources publiques vers l'enseignement primaire par le biais d'un transfert vers les individus des charges afférentes à leur éducation.

La politique de financement issue de la politique d'ajustement éducatif repose sur le principe de l'échange volontaire.

Dans le cadre de la théorie de l'échange volontaire, la question qui se pose est de savoir comment doit être déterminé le montant optimal des dépenses publiques (production publique optimale). Sur un marché parfaitement concurrentiel, le point d'équilibre (optimum) est atteint lorsque le bénéfice qu'un individu retire de la consommation d'une unité supplémentaire d'un bien privé quelconque, est égale au coût de cette unité supplémentaire. Ainsi, la condition d'allocation optimale des ressources s'écrit :

$$B_m = C_m = p \quad [7]$$

avec B_m = Bénéfice marginal,

et C_m = Coût marché,

et p , prix du marché.

La condition d'allocation optimale des ressources dans le cas d'un bien collectif ne peut être identique à celle d'un bien privé en raison des caractéristiques intrinsèques des biens collectifs : non-rivalité et non-exclusion. Considérant le principe de non-rivalité (indivisibilité de la consommation), la production d'une unité supplémentaire de bien collectif ne correspond plus au bénéfice marginal de l'individu A ou B mais au bénéfice marginal des deux individus. Ainsi, la condition d'allocation optimale s'écrit :

$$B_m^A + B_m^B = C_m = p \quad [8]$$

Se pose néanmoins un problème de tarification, car selon les goûts différents des deux individus, le bénéfice marginal retiré par chaque individu n'est pas identique. Ainsi comme l'a souligné à juste titre Musgrave (1966), le caractère indivisible du bien collectif signifie que les deux individus jouissent de la même quantité de bien collectif et non qu'ils en retirent la même utilité. Dès lors, chaque individu ne maximise pas son utilité et par-là même son bien-être. Ce problème trouve sa solution en appliquant une politique

différenciée. Ainsi, le fardeau fiscal serait réparti entre les individus selon le bénéfice qu'ils retirent des prestations de l'Etat. C'est ce principe que retient la théorie de l'échange volontaire en proposant une détermination optimale des dépenses publiques (production publique optimale) calquée sur la condition d'allocation optimale d'un bien privé sur un marché concurrentiel. Il s'agit d'une analyse contributive de la fiscalité. Ce n'est plus le contribuable qui de manière contrainte participe au financement du service ou bien collectif par la voie de l'impôt, indépendamment de son utilité, mais l'utilisateur (ou le consommateur) dont la participation au financement sera fonction de son utilité.

On aboutit à un principe de taxation juste (efficace) car celle-ci s'effectue en fonction des utilités marginales que retire chaque groupe de la consommation du bien collectif. Le principe étant de passer d'un financement assuré par les contribuables à celui assuré par les utilisateurs. Il est vrai qu'en se référant implicitement au cas d'un bien collectif où il ne peut y avoir d'exclusion de consommateurs, la détermination du montant de financement de chaque groupe repose sur leur comportement coopératif au travers du respect de la contrainte d'une révélation de leurs préférences individuelles.

Le mécanisme de Lindahl ne concerne que le cas de biens collectifs et à ce titre constitue un cas limite (Musgrave, 1966). Reprenant ce principe du financement volontaire²², Musgrave (1966, 1976) montre qu'il peut s'appliquer à des biens à effets externes situés sur la frontière entre les biens collectifs et les biens privés. On passe ainsi du principe de la juste taxation à celui de la juste subvention.

Dès lors, un bien collectif justifie une subvention publique à 100%. Le problème de la détermination du taux de subvention se pose dans les biens à effet externe. En effet, les limites quant à la détermination du taux d'imposition, s'expliquent en raison des comportements stratégiques potentiels des individus. Le montant de la subvention sera déterminé par le mécanisme de Lindahl-Johansen. Un individu peut « mentir » sur les

²² Lindahl E. (1919) *Die Gerechtigkeit der Besteuerung*, « Positive Lösung », Part I, Chapter 4, pp 85-98, repris et traduit dans Musgrave and Peacock (1958), *Classics in the Theory of Public Finance*, sous le titre Just Taxation-A Positive Solution, pp 168-176.

Wicksell K. (1896) Ein neues Prinzip der gerechten Besteuerung, *Finanztheoretische Untersuchungen*, pp iv-vi, 76-87, 101-159 ; repris et traduit dans Musgrave and Peacock (1958) in *Classics in the Theory of public Finance*, sous le titre A new Principle of just Taxation », pp 72-118.

avantages privés, afin d'obtenir une subvention plus importante. Le problème de la révélation des préférences se retrouve dans une politique de subvention publique.

Les politiques d'ajustement préconisées par la Banque Mondiale dans le secteur éducatif trouvent leur racine dans la théorie de l'échange volontaire. La baisse des subventions au secteur éducatif ou à d'autres secteurs sociaux en est une illustration ainsi que la politique de recouvrement des coûts.

L'éducation devient un bien public soumis à péage (l'utilisateur paye). Le qualificatif de public se réfère seulement au fait qu'il soit produit par l'Etat. Certes, l'existence d'externalités liées à la production d'éducation justifie un montant de subvention octroyé par les pouvoirs publics, mais elle ne légitime pas un financement intégral par la voie de l'impôt et du budget. Il s'agit alors de déterminer le montant de subvention optimale ou de tarification optimale.

L'existence d'un avantage privé motive une participation financière des individus à l'effort de scolarisation. La pratique d'une politique de tarification vise l'objectif d'efficacité dans le financement public. Ce principe à la base de la politique de financement de l'éducation dans le cadre d'un ajustement, prévaut pour l'ensemble du système éducatif. On observe qu'un effort est réclamé au niveau des communautés dans le cas de l'enseignement primaire en répartissant de manière égalitaire le fardeau de l'investissement public entre la collectivité (11%) et les familles (10%).

De la même manière, les coûts de formation au niveau secondaire technique et supérieur, sont à la charge des utilisateurs. On observe ainsi une remise en cause du financement public pour ces deux niveaux éducatifs se traduisant par l'instauration d'une politique de recouvrement des coûts. Cette politique cherche non seulement à assurer le fonctionnement du service considéré mais est également utilisée afin de réallouer les ressources publiques vers l'enseignement primaire.

Le montant de cette participation privée à l'effort de scolarisation, repose sur une fixation de l'avantage collectif. A ce titre, la politique de financement publique optimale,

définie par Jimenez (1987) suppose des fortes externalités dans l'enseignement primaire et faibles dans les enseignements secondaire et supérieur, justifiant un financement privé et une réallocation des ressources envers l'enseignement primaire.

Partant des externalités associées à l'enseignement primaire, Jimenez souligne l'inefficacité dans l'allocation des ressources publiques au détriment de l'enseignement primaire, la politique de recouvrement des coûts constitue un outil privilégié de manière à assurer le fonctionnement du service éducatif considéré, mais également permet une réallocation intrasectorielle entre les niveaux de formation. Il estime que la politique de financement publique qui a longtemps prévalu, a créé des externalités sociales négatives en favorisant des niveaux d'enseignement peu rentables socialement (en termes d'externalités) et très coûteux (Jimenez, 1986 ; Jarousse et Mingat, 1992) qu'il convient de corriger.

L'analyse de Jimenez (1987) révèle un comportement de free rider où l'individu profite des modalités de financement pour se soustraire au paiement de sa formation. Cette analyse met alors en évidence un comportement stratégique volontaire de cette demande envers ces services d'éducation coûteux. Il s'agit surtout d'un problème de révélation des préférences (cf. Wolfelsperger, 1995), lequel justifie le mécanisme de marché compte tenu de la nature du bien considéré. Cela ne modifie pas le résultat final (financement privé) mais simplement la référence des problèmes.

En considérant à la fois une politique de taxation différenciée en fonction des externalités et de la contrainte budgétaire, Jimenez (1986, 1987) propose deux politiques de prix optimales.

En effet, la politique de financement optimale sera celle qui combine deux mesures : la subvention et la taxation (droits de scolarité). Le niveau de la subvention ou de la taxation sera dépendante des caractéristiques du service éducatif et de la demande privée. Suivant l'analyse de Jimenez (cf. encadré n°1), deux cas peuvent se présenter : d'une part, la coexistence de faibles externalités et un excès de la demande privée, dans le second cas étudié, les externalités sont importantes et la demande privée est faible.

Encadré n°1 : Tarification au coût marginal avec externalités (Jimenez, 1987)

Jimenez développe une analyse en équilibre partiel. Il admet les prix de l'économie fixés.

B_{mp} et B_{ms} correspondent respectivement au bénéfice marginal privé d'un consommateur quelconque et au bénéfice marginal social.

c_{mp} et c_{ms} représentent respectivement le coût marginal privé et social. Il suppose en outre que c_{ms} est constant avec chaque unité supplémentaire consommée. Le point d'équilibre et la condition d'efficacité dans l'allocation des ressources est satisfaite lorsque le coût marginal s'égalise au prix de marché, tel que :

$$p_0 = B_{mp} = B_{ms} = c_{mp} = c_{ms}$$

dans le cas où le bien considéré est privé (absence d'externalités) et que le marché est parfaitement concurrentiel. Le principe de la démarche de Jimenez peut être illustré à l'aide de la figure n°3.

En présence d'externalités, la règle de fixation des prix dépend de leur importance.

L'existence d'externalités, le bénéfice marginal social B_{ms} est B_{ms0} .

Le prix appliqué devrait être $p = p_1 < p_0$.

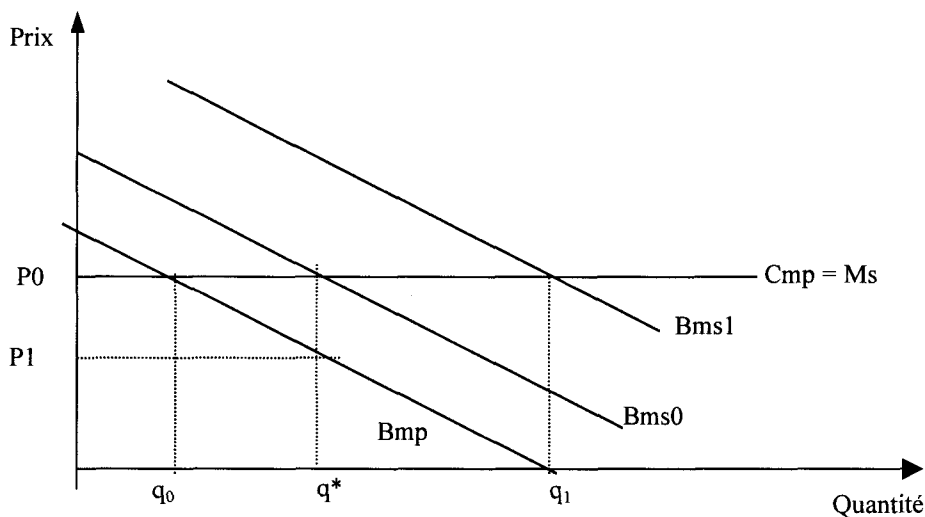
Le consommateur est en situation d'équilibre pour q_0 où le $B_{mp} = c_{mp} = p_0$.

Or la prise en considération du bénéfice marginal social montre qu'il y a une situation de sous production, le point d'équilibre se situant à q_1 .

Dès lors la politique de tarification entraînerait une application d'un prix $p_1 < p_0$, la différence entre p_1 et p_0 devrait être subventionnée de manière à inciter le consommateur à consommer une quantité, q_1 socialement optimale.

D'une manière générale pour un bénéfice marginal sociale supérieur au bénéfice marginal privé, les autorités publiques doivent par la pratique de subvention inciter l'individu à consommer pour atteindre le niveau optimal de production. A l'inverse dans le cas de faible externalité où l'absence d'externalité, la politique de taxation s'impose.

Figure n°3



- Faibles externalités et excès de la demande privée

Dans ce cas qui recouvre l'enseignement secondaire technique et l'enseignement supérieur dans les pays en développement, la politique de prix joue un rôle important. On considère qu'il faut produire une quantité optimale d'éducation, soit q_E^* . Il existe un excès de la demande d'éducation scolaire. Dans l'hypothèse où il ne peut y avoir une réallocation intrasectorielle des ressources générées par l'instauration des droits de scolarité, le prix appliqué doit être tel qu'il permette de financer la production q_E^* .

Si la réallocation intrasectorielle est envisageable, alors l'augmentation des droits de scolarité sera plus importante. Les ressources dégagées pourront être réaffectées à des services éducatifs dont les externalités sociales sont plus importantes. Cette taxation est légitimée comme une mesure compensatoire d'externalités négatives, liées à un financement public favorable aux enseignements secondaire et supérieur et au détriment de l'enseignement primaire. La subvention publique a introduit des externalités négatives car les individus ont supporté des coûts privés faibles tandis que la société supporte la majorité du coût de scolarisation (coût d'opportunité/usage alternatif des ressources utilisées), alors que les bénéfices sociaux faibles (externalités) ne justifiaient pas une modalité de financement publique.

L'application d'une taxation (prix plus élevé de la scolarisation) aura pour effet de produire la quantité d'éducation socialement optimale. Elle instaurera en outre, un principe d'indemnisation, si l'on considère que le financement public sera orienté vers le service dont les bénéfices sociaux sont les plus importants. En introduisant des droits de scolarité sélectifs, ceux-ci illustrent en quelque sorte le coût marginal collectif qui a pour effet d'éliminer les usagers dont la consommation a une utilité marginale inférieure au coût marginal supporté par toute la collectivité. Elle permet d'orienter les choix individuels vers les solutions les moins coûteuses pour la collectivité.

- Externalités importantes et faiblesse de la demande privée.

Il s'agit ici de l'enseignement primaire. Des coûts privés trop élevés sont à l'origine de la faiblesse de la demande. Il convient donc de la stimuler. Cette stimulation s'effectue par une politique active de subventions, visant la limitation, voire l'élimination des coûts privés de formation.

Dans ce second cas, les coûts privés sont si élevés qu'un prix quasiment nul ne suffirait pas à une production socialement optimale. La stratégie optimale définie par Jimenez n'est pas d'étendre le service éducatif, mais d'utiliser les ressources supplémentaires, pour encourager la demande, en instaurant un prix négatif.

Une telle politique de prix peut avoir des effets négatifs sur l'équité. Pour éviter ces effets pervers, il paraît important d'introduire des prix discriminatoires et de les définir en fonction des caractéristiques des consommateurs ou des utilisateurs potentiels. Jimenez (1987) mentionne ces deux options afin d'éliminer ces biais. La première concerne l'application de subventions ciblées. Ainsi, il est possible de concevoir un système de bourses fondées sur le mérite. Celui-ci permettrait l'accès à ceux disposant de meilleures capacités intellectuelles (critère de mérite). Ce premier critère s'accompagne d'un second, notamment le niveau de revenu. Seuls les individus les plus aptes et issus des familles les plus modestes bénéficieront de bourses.

Le problème de la démarche de Jimenez concerne la détermination du montant de l'avantage collectif. Dans l'hypothèse où les préférences individuelles seraient révélées, on connaîtrait alors le montant de l'avantage privé. Mais peut-on estimer que plus l'avantage privé est élevé, plus l'avantage collectif est faible ? Evidemment non, dans la mesure où il s'agit d'une production jointe de deux effets distincts, reliés entre eux, par le même processus de production.

La politique de financement public repose sur un différentiel d'externalités favorable à l'enseignement primaire (avantage collectif). Or, au-delà d'une justification et d'une participation financière des individus à l'effort de scolarisation, ce cadre conceptuel trouve ses limites dans une détermination normative de la nature privée des enseignements

secondaire et supérieur. En effet, comme nous allons le voir, rien ne permet de justifier un tel différentiel.

1.2.3 Les externalités sociales dérivées de l'enseignement primaire : à la recherche d'une validation empirique

En considérant une intervention des pouvoirs publics dépendante de la nature des externalités, il convient alors de replacer le problème des externalités dans l'arbitrage des fonds publics. Cela suppose de passer d'une démarche conceptuelle à la mesure de ces dernières, pouvant légitimer le cadre d'intervention des pouvoirs publics.

Si l'avantage privé augmente avec le niveau d'éducation (niveau de revenu par exemple) cela ne signifie pas pour autant à une diminution de l'avantage collectif. Ce point de vue semble peu justifié et la proposition inverse peut être défendue. Il paraît nécessaire de définir plus précisément les externalités, afin de comprendre si le différentiel d'effet externe supposé dans l'analyse de Jimenez (1987) et de la Banque Mondiale (1986) est validé. Une première étape peut être franchie grâce à la typologie élaborée par Weisbroad (1962, 1964). L'auteur distingue trois sphères d'influence de l'éducation : l'environnement familial, amical et professionnel²³. Dans sa démarche Weisbroad met surtout en évidence comme effet externe, la transmission non marchande du savoir, que celle-ci soit active ou passive.

En reprenant cette typologie, on ne peut hiérarchiser les niveaux éducatifs (primaire, secondaire et supérieur). En effet, quel que soit le niveau éducatif qu'atteindra l'individu, il y aura sans conteste des effets sur son environnement familial, amical et professionnel (interdépendance technique des fonctions d'utilité, cf. *supra* 1.2.1, p-30). Ce

²³ Environnement familial, ainsi l'éducation d'un individu va agir sur la famille, notamment par des effets intergénérationnel amenant les enfants à bénéficier d'une éducation familiale. De la même manière, l'éducation des mères peut influencer la santé des enfants. Cet environnement familial va avoir une influence favorable sur le comportement des enfants.

Environnement amical, il est vraisemblable que l'éducation d'un individu va influencer son environnement de relations, en agissant sur la convivialité et en enrichissant les individus en contacts avec l'individu éduqué. Environnement professionnel, on considère également que l'éducation d'un individu va avoir un effet sur ses collègues de travail. Ceux-ci peuvent bénéficier de son expérience, de son savoir-faire. Ce qui peut entraîner une meilleure efficacité des travailleurs.

constat doit être cependant nuancé. En effet, il importe de mettre en évidence que les bénéficiaires de l'éducation d'une personne en retirent un avantage croissant avec son niveau d'éducation, d'autant plus que l'éducation est supérieure à la leur. Nous pensons ainsi aux modèles de cheminement scolaire qui démontrent l'effet de l'éducation des parents sur celle des enfants (transmission intergénérationnelle d'un capital humain). Ce raisonnement peut également s'appliquer à l'environnement amical et professionnel. Ainsi, selon la position des bénéficiaires dans l'environnement d'une personne qui s'éduque, les avantages qu'ils en retirent sont qualitativement et quantitativement distincts. En suivant l'analyse de Weisbrod, on constate que l'on peut difficilement hiérarchiser ces effets selon le niveau éducatif, mais au contraire on peut considérer que le niveau éducatif plus important peut conduire à un effet externe supérieur en termes de transmission de connaissances. De la même façon, en se référant au modèle de croissance endogène, la transmission non marchande d'un savoir peut jouer un rôle positif sur la croissance économique, et donc justifier les subventions publiques (cf. Lucas, 1986). On constate ainsi que l'on ne peut atteindre une hiérarchisation des effets externes selon le niveau éducatif et de fait justifier une orientation des fonds publics sur ce seul argument, si comme le souligne Romer (1994), on ne se trouve pas dans une phase opérationnelle permettant de hiérarchiser les savoirs. Par ailleurs, les liaisons mises en évidence par les études de la Banque Mondiale portent sur la relation entre éducation et santé ou fécondité. Les études disponibles démontrent à ce niveau un effet significatif de l'enseignement primaire.

Mais même dans cette perspective, on note une remise en cause des études précédentes, mettant en évidence les effets externes de l'enseignement supérieur (Weale et Doyle, 1994). On peut difficilement trancher entre les niveaux d'enseignement tant les études semblent être contradictoires à en juger par les résultats de Weale et Doyle sur les effets externes liés à la fécondité et à la santé.

En identifiant ces externalités, la question qui se pose concerne leur différentiel d'effet selon le niveau d'éducation. Ainsi, on peut considérer que ces externalités se produisent quel que soit le niveau d'éducation. La proposition selon laquelle les

externalités sociales dérivées de l'enseignement primaire seraient plus importantes justifie, selon certains auteurs, l'orientation des fonds publics vers ce niveau d'enseignement primaire. Or, à ce niveau les résultats des études économétriques ne permettent pas d'être aussi affirmatif. Il ne peut y avoir de justification théorique dans la mesure où l'on ne peut que constater l'existence d'externalité quel que soit le niveau d'éducation retenu. De même, les justifications fondées sur les études économétriques n'apportent pas de véritables fondements à cette hypothèse. Il s'avère alors nécessaire de prendre en compte un autre cadre explicatif légitimant le « cœur des dépenses publiques ».

L'analyse dans cette seconde section met en lumière les limites du critère d'efficacité dans la définition du rôle de l'Etat. Celui-ci ne peut justifier une participation financière des individus à l'effort de scolarisation en s'abstenant de procéder à un traitement inégal à l'égard de l'enseignement secondaire et supérieur. Ce résultat est déterminé par les études économétriques actuelles, soulignant l'importance des externalités quel que soit le niveau éducatif. Le recentrage des prestations publiques vers l'enseignement primaire s'inscrit dans une tout autre démarche. La contrainte budgétaire est endogénéisée dans la procédure de choix des investissements éducatifs (parmi un ensemble d'investissements possibles).

1.3 Le cadre d'intervention de l'Etat : de la rentabilité sociale à la justice sociale

L'évaluation du financement public par le biais du taux de rendement social démontre que cette disposition a surtout favorisé des enseignements peu rentables socialement dont ont profité l'enseignement secondaire et supérieur au détriment de celui du primaire (1.3.1). Les limites méthodologiques et théoriques de cette approche (1.3.2) valorisent un arbitrage fondé sur un critère de justice sociale (1.3.3).

1.3.1 Les rendements de l'investissement éducatif

A la présentation des fondements théoriques de cette démarche (1.3.1.1) succéderont les implications en termes de politique éducative (1.3.1.2).

1.3.1.1 Modèle et hypothèses

Si le fondement de la politique éducative consistait à favoriser à l'origine la demande sociale d'enseignement, on observe actuellement, dans un contexte de rareté des ressources budgétaires, que ce fondement se révèle peu efficace puisqu'il conduit à privilégier des niveaux d'éducation faiblement rentables tels que l'enseignement technique ou l'enseignement supérieur. La logique économique comme fondement de la politique éducative est nécessaire pour redonner à l'investissement éducatif une utilité sociale et économique. A cet effet, de nombreux auteurs préconisent l'utilisation des taux de rendement sociaux de manière à optimiser la décision d'allocation en matière de ressources éducatives. L'utilisation du critère de rentabilité sociale renoue sans aucun doute avec la théorie du Capital Humain. Elle fait partie de la famille des analyses coût-bénéfice (Greffé, 1994) qui met en relation les coûts d'un projet avec les bénéfices attendus de ce projet. Nous verrons dans un premier temps qu'il s'agit de transposer le processus de décision individuelle au niveau de la collectivité, passant ainsi d'un modèle compréhensif à un modèle normatif. Après avoir présenté les fondements d'une telle approche, nous exposerons les mesures du taux de rentabilité social et leurs implications en termes de politique éducative pour les pays en développement. Enfin, dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur la pertinence d'utiliser un tel taux comme fondement d'une politique éducative.

Le calcul des taux de rendement social se fonde sur le même principe que les taux de rendement privés. Il s'agit dans ce cas d'appréhender l'ensemble des coûts et des bénéfices de l'éducation au niveau de la société.

La méthode de calcul du taux de rendement social consiste en une transposition au niveau collectif de la méthode de calcul du taux de rendement interne privé issu de la

théorie du capital humain. On retrouve alors les mêmes hypothèses (Becker, 1975). Ainsi, le marché du travail se trouve en situation de concurrence pure et parfaite afin que l'on puisse attribuer le supplément de revenu à la productivité marginale sociale. Cette démarche admet que l'amélioration du niveau éducatif moyen d'un individu entraîne *ipso facto* un accroissement de ses capacités productives. Elle part enfin d'une situation d'équilibre sur les marchés de l'éducation et de l'emploi, ce qui l'autorise à mener une analyse en coupe transversale.

S'inscrivant dans une analyse coût-bénéfice, le calcul du rendement de l'investissement éducatif suppose un inventaire de ces derniers au niveau social, de manière à connaître l'apport d'un diplômé d'un cycle d'étude ou d'une filière particulière pour la société. A ce titre, cette démarche s'inscrit dans une logique de maximisation du surplus social (planificateur social).

Les coûts sociaux comprennent les coûts d'éducation à la charge des familles, des Etats et des collectivités locales. Ils regroupent les coûts des inputs entrant dans le processus de production de l'éducation : le temps des enseignants, le matériel pédagogique, les infrastructures scolaires, les frais de scolarité, ainsi que les bourses et allocations en faveur de la scolarisation des enfants. Dans une optique individuelle (Ben Porath, 1967), le temps que l'individu consacre à sa formation est comptabilisé comme un input dans le processus de production. Ce coût d'opportunité privé se transforme en un coût d'opportunité social²⁴. En effet, l'individu en renonçant à entrer sur le marché de l'emploi prive la société de sa contribution au produit national, soit sa valeur ajoutée à l'économie. Ainsi, le coût social d'un diplômé d'un cycle d'étude h à une année a s'écrit :

$$CT_{h,a} = Ctd_{h,a} + W_{h-1,t,a} \quad [9]$$

Expression dans laquelle, Ctd correspond aux coûts directs d'un cycle d'étude h à une année a et $W_{h-1,t,a}$, le coût d'opportunité, représente la rémunération que l'individu

²⁴ L'*input* « temps des élèves » n'a pas de représentation marchande, un prix fictif pourrait lui être attribué, mais il correspond généralement au manque à gagner de l'individu. Ainsi l'investissement éducatif effectué par l'individu lui permet d'atteindre un niveau d'éducation h , le coût d'opportunité correspond au salaire que l'individu aurait obtenu sur le marché de l'emploi s'il n'avait pas poursuivi ses études, donc le salaire pour un niveau d'éducation, $h-1$. Si on considère W_{h-1} , le salaire d'un diplômé du cycle d'étude $h-1$, le coût d'opportunité s'écrit $Co_h = W_{h-1}$.

aurait obtenue s'il n'avait pas poursuivi ses études. Quant au manque à gagner, il correspond à la rémunération unitaire d'individus comparables possédant les mêmes caractéristiques (âge) et ayant décidé de suspendre leurs études. Ainsi, $W_{h-1,t,a}$ représente les profils âge(t) - gains (W) en fonction du niveau d'étude atteint (h-1). Pour évaluer de manière correcte ce coût social, il est nécessaire d'attribuer le bon manque à gagner, donc la variable âge joue un rôle important.

L'évaluation des bénéfices sociaux nécessite de disposer de la valeur sociale du produit marginal par niveau d'éducation. Théoriquement, les calculs devraient s'établir sur des données longitudinales et suivre l'évolution des revenus dans le temps. L'absence de données statistiques valorise un calcul fondé sur des données de revenus en coupe transversale, identifiant les revenus à une date donnée par âge et pour chaque niveau d'éducation. L'analyse, se situant au niveau de la collectivité, retient les revenus bruts avant prélèvement fiscal et social, desquels sont soustraites les diverses allocations. L'observation des gains individuels permet de mesurer la productivité individuelle du travail compte tenu de l'hypothèse d'un marché du travail concurrentiel.

Les bénéfices sociaux de l'éducation ne se restreignent pas à la productivité sociale marginale du travail mesuré par les gains. Il importe de tenir compte des effets externes dérivés de l'éducation (cf. *supra* 1.2.1) pour influencer les facteurs de production (capital et travail). Or, la démarche adoptée par Psacharopoulos et d'autres, fait état de la difficulté à quantifier et mesurer ces externalités, ce qui motive la seule prise en compte des avantages monétaires. Dans le cadre de l'investissement éducatif, ils se limitent aux différentiels des salaires.

Les bénéfices sociaux, à une année donnée, correspondent au différentiel de gains entre un diplômé d'un niveau d'éducation h avec un diplômé d'un niveau $h-1$. Ainsi, si on considère que $B_{h,a}$ représente les bénéfices sociaux d'un niveau d'éducation h à une année donnée a , on peut écrire :

$$B_{h,a} = W_{h,t,a} - W_{h-1,t,a} \quad [10]$$

Compte tenu du raisonnement sur le bénéfice et le coût social d'un diplômé par an, la formalisation est équivalente au modèle individuel avec cependant une modification du contenu des données de base. On peut ainsi dégager un taux de rendement social marginal et définir les bénéfices et avantages sociaux liés à un diplômé supplémentaire d'un niveau d'éducation h .

La troisième étape vise à actualiser les coûts et les bénéfices. Le taux d'intérêt égalisant la somme des coûts calculés et celle des bénéfices est le taux de rendement de l'investissement scolaire. Mathématiquement, le taux de rendement est déterminé en résolvant par itération l'équation suivante pour r :

$$\sum_{t=s}^0 (C_h + W_{h-1})_t \cdot (1+r)^{-t} = \sum_{t=1}^n (W_h - W_{h-1})_t \cdot (1+r)^{-t} \quad [11]$$

Dans cette équation, s représente la durée du cycle d'étude h et N représente l'espérance du temps de travail du diplômé, ce qui revient à actualiser les bénéfices sociaux.

Afin d'obtenir une meilleure spécification des taux de rendement, le modèle de base a évolué (Psacharopoulos, 1986, 1987). Les ajustements visent une mesure plus précise des bénéfices et coûts sociaux. A ce titre, Psacharopoulos souligne la nécessité d'intégrer dans le modèle de base, les taux de chômage, pondérant les bénéfices d'une formation mais aussi les taux de redoublement et d'abandon (déperditions scolaires) augmentant les coûts d'un niveau de formation.

Au-delà d'éventuelles extensions du modèle de base, on remarque l'amendement de celui-ci dans le cas des pays en développement face à une faible disponibilité statistique (cf. Mingat, Tan, 1985). Ainsi, l'absence des profils âge-gains ne permet pas d'appliquer la méthode de base. Les calculs s'établissent et se fondent alors sur les salaires moyens par niveau d'éducation. Sous cet angle, le nombre d'observations pour déterminer les salaires moyens n'est pas indiqué. Ces derniers peuvent ainsi correspondre à une année donnée ou encore à des observations à différents moments du temps et définir une moyenne des

salaires. Cette méthode suppose en outre que les différentiels de salaires soient constants dans le temps et que les coûts soient estimés à un moment précis du temps. Dans le cas des pays en développement, les taux de rendement sont calculés sur la base des salaires observés dans le secteur « compétitif moderne » excluant le secteur public, afin d'éliminer les distorsions liées à un marché du travail « administré ».

Cette dernière partie de notre exposé est consacrée au résultat des calculs des taux de rendement et à leur implication en terme d'orientation de la politique éducative.

1.3.1.2 Rendement éducatif et politique éducative

On doit à G. Psacharopoulos (1973, 1981, 1985), les études sur la rentabilité de l'investissement éducatif. On dispose de ces données pour un ensemble de pays développés et en développement. Les évaluations effectuées par Psacharopoulos tendent à montrer que l'éducation s'avère un investissement rentable. Cette rentabilité est perçue par le choix d'un taux d'actualisation de 10% appliqué dans le cas d'un investissement matériel. Sa rentabilité s'exerce à la fois au plan individuel et social. A la lecture du Tableau 5. , p-52, la rentabilité de l'éducation apparaît corrélée négativement avec le niveau de développement. Le degré de rareté du capital humain explique cette relation inversée. Ainsi, les taux de rendement sont d'autant plus faibles que le développement de l'éducation scolaire est important.

Les données construites par Psacharopoulos consistent en une moyenne arithmétique des taux de rendement de différents pays après ajustement, permettant d'homogénéiser les calculs des taux de rendement, afin de les rendre comparables dans le temps et dans l'espace (Psacharopoulos, 1973, 1981). A la lecture du tableau, on constate que les taux de rendement privés sont plus élevés que les taux de rendement sociaux quels que soient le niveau d'éducation considéré et la zone géographique de référence. On notera néanmoins que l'écart est d'autant plus significatif que l'on considère les pays en développement avec un maximum pour les pays d'Afrique où les taux privés sont en moyenne de 10 à 20 points plus élevés que les taux sociaux. L'écart pour les pays avancés est très faible, de 1 point entre les taux de rendement privé et social.

Tableau 5. Rendement moyen de l'éducation par groupe de pays et par niveau d'étude

Type Région/Pays	Social			Privé		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique	26	17	13	45	26	32
Asie	27	15	13	31	15	18
Amérique Latine	26	18	16	32	23	23
Intermédiaires	13	10	8	17	13	13
Avancés	Nd	11	9	Nd	12	12

Source : Psacharopoulos, 1985.

Le contraste, entre les taux de rendement privé et social par niveau éducatif, s'explique par une subvention publique conséquente, réduisant de fait les coûts privés. La taille de la demande privée est plus importante pour certaines filières de formation. En outre, il paraît intéressant de préciser que la valeur des taux de rendement est variable en fonction du mode de calcul choisi. Précédemment, nous avons présenté le mode de calcul « théorique » des taux de rendement. Dans le cas du taux de rendement privé, celui-ci peut également se définir à partir de la fonction de gain Mincerienne (cf. Mincer, 1974). Dans ces conditions, les coûts directs sont négligés. Or, l'absence de prise en considération de ces coûts entraîne sans aucun doute une surestimation des taux de rendement privés. En effet, même dans le cas d'une éducation largement subventionnée, les charges directes liées à la scolarisation peuvent être très importantes (transport, habillement, logement, matériel pédagogique, etc.).

Les résultats des taux de rendement tendent à mettre en évidence une corrélation négative entre taux de rentabilité sociale et niveau d'éducation. Ainsi, le niveau primaire apparaît comme le plus rentable suivi de l'enseignement secondaire puis de l'enseignement supérieur.

Comment ces constats s'expliquent-ils ?

En premier lieu, la décroissance du taux de rentabilité sociale est liée à sa construction. En effet, il y a une corrélation positive entre le coût d'opportunité (manque à

gagner) et le niveau d'éducation. Par ailleurs, plus le niveau d'éducation s'élève plus le coût d'opportunité augmente et entraîne de fait une décroissance du taux de rentabilité sociale. Le second élément concerne les coûts directs qui tendent à progresser avec le niveau d'éducation. Pour les pays en développement, les coûts unitaires des enseignements secondaire et supérieur sont importants, s'expliquant par des taux faibles de scolarisation à ces niveaux du système éducatif (coûts fixes importants, absence d'économie d'échelle, etc.).

1.3.2 Les limites théoriques et méthodologiques de cette approche

La validité de la démarche par les taux de rendement suppose les hypothèses du modèle théorique validées.

La référence à l'hypothèse de concurrence pure et parfaite du marché du travail se trouve peu vérifiée lorsqu'on étudie le fonctionnement du marché du travail. Face à cette critique, Psacharopoulos (1981) estime que cette hypothèse n'a pas été testée empiriquement au même titre que celle du filtre. D'autres auteurs, tel que Blaug (1973), constatent ce problème mais mentionnent qu'il n'existe pas d'autres mesures. Selon Blaug, l'absence de vérification de la concurrence pure et parfaite ôte sa raison d'être non seulement à l'analyse par les taux de rendement mais également à toutes analyses utilisant les prix observés. Il ajoute néanmoins que les données sur la rentabilité de l'éducation dans un pays sont dénuées de sens s'il n'y a pas le moindre rapport entre la structure des gains et la rareté relative des personnes possédant telle ou telle qualification. Ainsi, les études de rentabilité se doivent d'être doublées d'une étude sur la structure des emplois. On peut considérer que les ajustements propres aux pays en développement, se traduisant par la prise en considération des salaires du secteur « moderne et compétitif », sont la traduction d'une dose de pragmatisme dans le calcul des taux de rendement.

Le problème de la disponibilité des données statistiques peut se poser dans les pays développés quoique l'on puisse trouver avec plus de facilité les données de base nécessaires à la construction des taux de rendement (enquêtes Formation-Qualification-

Profession, cf. Mingat et Jarrousse, 1986). Pour les pays en développement, en dehors de la difficulté de disposer d'informations statistiques, se pose le problème de leur fiabilité. Même si l'on considère qu'elles sont suffisamment précises (Psacharopoulos, 1981, 1987), notamment en ce qui concerne les informations sur le système scolaire (coûts, effectifs, etc.), les complications apparaissent dans l'évaluation du coût d'opportunité (manque à gagner) et des bénéfices liés à l'éducation, notamment dans le cas de l'enseignement primaire.

En effet, dans le cas des pays développés, la scolarisation obligatoire jusqu'à un âge fixé (variable selon les pays, fixé à 16 ans dans le cas de la France) entraîne un coût d'opportunité nul, étant donné que la législation interdit aux enfants de travailler et les oblige à se scolariser. Le coût d'opportunité commence à devenir positif dès l'arrêt de la scolarité obligatoire.

Pour les pays en développement où est absente toute réglementation sur la scolarité obligatoire et le travail des enfants, il est nécessaire de calculer le manque à gagner au niveau de l'enseignement primaire. L'analyse du marché de l'emploi dans ces pays souligne la coexistence de plusieurs marchés de l'emploi. Un marché de l'emploi public où subsiste une forte réglementation de l'Etat. L'utilisation des données salariales issues de ce marché de l'emploi ne peut être pertinente en raison d'une intervention active de l'Etat. Cette dernière entraîne des distorsions et remet en cause le principe de la rémunération à la productivité marginale. La solution retenue (Psacharopoulos, 1987) est de se référer au marché de l'emploi du secteur moderne (privé et formel) où il n'y a aucune raison de ne pas croire que la fixation des salaires ne suit pas la règle de la rémunération à la productivité marginale.

Dans le cas du Bénin, la part du secteur moderne dans l'économie représente à peine 5% de la population active. A cela s'ajoute une faible représentativité des diplômés du primaire et du premier cycle du secondaire. En réalité, 95% de la population active se retrouvent dans le secteur « informel », il conviendrait donc de connaître la structure des rémunérations dans ce secteur. Or, les informations dont on dispose sont insuffisantes. Dès lors, la construction des taux de rendement apparaît soit peu significative si l'on se réfère aux salaires du secteur moderne privé, soit peu réaliste au regard des informations

disponibles pour peu que l'on veuille intégrer le secteur « informel ». Si l'on retient la solution de l'observation des salaires dans le secteur compétitif moderne (celle qui est retenue pour les calculs des taux de rendement [Psacharopoulos, 1988]), la question qui se pose alors est celle de son utilité au niveau de la collectivité étant donné sa faible représentativité. En définitif, ce mode de calcul se révèle probant que pour une faible frange de la population (second cycle du secondaire et enseignement supérieur). On peut toutefois se demander s'il n'y a pas un paradoxe à vouloir faire reposer une politique éducative qui concerne l'ensemble de la collectivité sur un calcul qui ne touche qu'une minorité (en terme d'effectifs scolarisés). Cette situation conduit Leslie (1990) à considérer que cette analyse se réduit à une analyse en terme de coût compte tenu de la discussion du calcul des bénéfices.

Le calcul du taux de rendement social dans les pays en développement se fonde sur la méthode simplifiée (Mingat, Psacharopoulos, 1981, 1986). Cette méthode simplifiée ne va pas sans poser de problèmes. En effet, l'hypothèse restrictive sur une constance des différences de salaires dans le temps ne conduit pas à considérer l'âge comme une variable explicative de la différence des salaires entre les individus. A cela s'ajoute la difficulté de connaître la construction de ces salaires moyens. Il peut s'agir d'une moyenne d'observation à un moment donné ou encore d'observations à plusieurs moments. De même, est éliminée l'influence de l'âge dans la construction du manque à gagner. Il est en effet indispensable de pouvoir comparer des individus semblables, même s'il s'avère difficile d'obtenir un échantillon représentatif (origine sociale, sexe, aptitude, etc.). La variation des salaires en fonction de l'âge souligne également l'influence de la variable « expérience professionnelle » sur le salaire (Mincer, 1962, 1970, 1974). Dès lors l'utilisation de cette méthode intègre un effet génération dans la mesure où l'on compare des individus n'appartenant pas à la même génération.

L'hypothèse d'une structure des emplois stables semble être également discutable. En effet, celle-ci est sans conteste influencée par une modification du niveau général d'éducation, notamment son augmentation. Nous touchons là une limite essentielle de l'approche par les taux de rendement dont l'hypothèse implicite est une situation d'équilibre sur les marchés de l'éducation et de l'emploi.

L'analyse en coupe transversale ne permet pas d'intégrer l'évolution des revenus dans le temps ainsi que les modifications des structures éducatives d'un pays. Cette analyse suppose donc des marchés de l'éducation et du travail en équilibre permanent. Il est évident que sur une période assez longue (de 20 à 30 ans), les pays en développement ont, d'une manière générale, connu des modifications structurelles importantes dans leurs systèmes d'enseignement. En effet, on peut concevoir qu'un changement dans la structure des gains d'une cohorte d'individus observée à un moment donné, puisse refléter les variations du processus de sélection au sein du système éducatif. Si l'on prend l'exemple d'un pays où s'est produit un rapide développement de l'éducation scolaire [ce qui semble être le cas d'une majorité de pays en développement, favorisé notamment par une politique de création d'établissements scolaires et/ou de transferts sociaux (bourses)], deux conséquences importantes se manifestent alors.

D'une part, l'augmentation du nombre d'individus scolarisés modifie leurs caractéristiques moyennes. Cela peut être le cas si le processus de sélection se trouvait auparavant biaisé. Toutes choses étant égales par ailleurs, le rendement moyen de la scolarité pour ces individus se modifie.

D'autre part, on peut envisager que la structure de l'offre de main d'œuvre se transforme par l'entrée sur le marché de l'emploi de ces individus. Cela implique des modifications dans la structure des rémunérations par niveau éducatif et par conséquent des changements dans les rendements observés de l'éducation. Enfin, il est possible d'envisager que ces transformations auront pour résultat d'affecter la demande de scolarisation (impact positif ou négatif) et modifier les attentes des parents, fonction des futurs gains de leurs enfants (Bourguignon et Lang, 1991).

Outre l'absence de prise en compte de la variation de revenu, l'utilisation de salaires moyens biaise d'autant plus l'analyse. En effet, l'application des P.A.S. dans les années 80 a eu pour conséquence de modifier la structure des emplois. Ces P.A.S. se sont en effet traduits par une compression des emplois dans le secteur public et parapublic, et ont ainsi contribué à réduire les opportunités d'emploi des diplômés de l'enseignement

secondaire et supérieur²⁵. Dès lors, l'utilisation d'une structure de gains antérieure à l'application des P.A.S. peut conduire à une surestimation des taux de rentabilité privés et sociaux. Le problème ne comporte pas seulement une dimension conjoncturelle (crise économique par exemple) mais également une dimension structurelle (modification de la structure des emplois). A titre d'exemple, les diplômés issus des filières sanitaires (infirmiers et sages-femmes) sont nombreux à s'installer à leur compte pour cause d'arrêt des recrutements dans la fonction publique en 1987. Il est nécessaire non seulement d'incorporer au calcul de rentabilité les probabilités d'accéder au marché de l'emploi, de prendre en compte les taux de chômage et surtout de reconsidérer la nouvelle structure des emplois et des revenus. La même remarque s'adresse aussi aux enseignants certifiés (sortant d'une école normale intégrée) dont l'insertion s'opère actuellement dans les écoles privées. L'introduction d'un taux de chômage destinée à mesurer les difficultés d'insertion n'aboutit à prendre en considération que le problème conjoncturel tout en faisant abstraction de la modification structurelle des opportunités d'emploi notamment pour certains types de diplômés.

Dans une perspective dynamique, d'autres biais surgissent liés à l'estimation des taux de rendement privé et social fondée sur une analyse en coupe transversale. Il est en effet possible d'attribuer à l'éducation un effet sur les gains alors que ceux-ci ne sont pas liés *stricto sensu* à la variable scolarisation mais aux caractéristiques individuelles²⁶, déterminées par le processus de sélection au sein du système d'éducation. La prise en considération de ce problème s'est traduite par le développement de modèles visant à spécifier les déterminants de la scolarisation. Afin de pouvoir déterminer au niveau individuel la rentabilité de l'éducation, on construit un système d'équations où simultanément sont établies les variables éducation et gains (Psacharopoulos et Velez, 1990). L'intégration de cette dynamique de la sélection au sein du système d'éducation n'est réalisable que si les analyses en coupe transversale sont répétées dans le temps ou si

²⁵ L'étude de Knight et Sabot (1987) sur le Kenya et la Tanzanie démontre les biais liés à un calcul en terme de rendement moyen qui est supérieur à un rendement marginal de 1 à 3 points en terme de pourcentage. Ils poursuivent en indiquant que cet écart ne fait que s'accroître compte tenu de la situation défavorable sur le marché de l'emploi (file d'attente) et peut conduire à une dépréciation de l'investissement scolaire dans le cas d'un auto-emploi où la valeur de l'investissement décroît.

²⁶ Voir l'analyse de Behrman et Birdsall (1983, 1985, 1987) qui mettent en évidence les biais dans le calcul du taux de rendement fonction des caractéristiques individuelles et non de la quantité d'éducation accumulée.

l'on dispose sur le long terme de données sur les caractéristiques éducatives individuelles. Dans ces conditions, le risque d'une surestimation des taux de rendement est possible dans la mesure où sont exclues du calcul les autres variables influençant le revenu.

A ces limites d'utilisation, nous voudrions ajouter le passage d'une procédure de calcul, établie sur une base de données spécifiques (zone géographique) à la définition d'une politique éducative « universelle ». En effet, la détermination d'une politique éducative généralisable à l'ensemble des pays de la zone subsaharienne ne repose que sur l'évaluation de taux de rendement sociaux de quelques pays africains. Ainsi, les hypothèses sous-jacentes aux calculs sont celles d'une structure équivalente en termes d'emploi et d'éducation. Précédemment, nous avons indiqué l'influence de la politique éducative à la fois sur la structure des revenus (liée au degré de rareté du capital humain mais également aux caractéristiques éducatives des individus) la particularité des systèmes éducatifs²⁷ nationaux rend non seulement difficile la pratique d'une homogénéisation des taux ainsi que le calcul d'une moyenne mais surtout de considérer la moyenne de ces taux comme significative pour orienter la politique dans l'ensemble des pays (dont le seul point commun est d'appartenir aux pays en développement). On retrouve ici le problème de la standardisation des politiques d'ajustement à laquelle on tend à conférer un caractère « universel » (a-temporel et a-spatial). Les politiques d'ajustement éducatives comprennent également des mesures standard²⁸ (Woodhall, 1992). Ainsi, même si l'on considère qu'il est possible de regrouper certains pays (zone anglophone contre zone francophone, par exemple), on peut s'interroger sur la validité des taux pour orienter la politique éducative dans les pays francophones alors que leur représentativité semble peu significative dans la base de calcul retenue (Psacharopoulos, 1985).

Nous aimerions terminer cette analyse critique des taux de rendement par une remarque sur la nature *ex post* des taux de rendement et leur utilisation pour orienter à

²⁷ Nous pensons notamment aux durées des cycles scolaires qui sont variables, mais également au fait que les structures éducatives entre les pays africains de la zone francophone, où les politiques éducatives menées tant pendant la période de colonisation qu'après, sont très différentes et ont largement influencé les structures actuelles des systèmes éducatifs.

²⁸ Dans un article portant sur les ajustements éducatifs, P. Hugon (1994), met en évidence les mêmes procédures d'ajustement dans le cas du Sénégal et du Bénin. On retrouve ces mesures standards dans la politique d'ajustement éducatif définie par la Banque Mondiale (1988). Ces mêmes mesures se retrouvent également dans le cas du Costa-Rica (Carnoy, 1992).

moyen terme une politique éducative. Cela suppose tant au niveau individuel qu'au niveau des décideurs que l'on maîtrise l'avenir. Même si les ajustements proposés tiennent compte de l'incertitude (risque d'échec de la scolarisation, de chômage, analyse en terme de probabilité) ceux-ci ne peuvent néanmoins être intégrés au modèle puisqu'ils reposent sur l'hypothèse d'une information parfaite (revenus attendus, taux de chômage, etc.). C'est ainsi que l'on pense maîtriser et gérer *a priori* ces variables considérées comme exogènes, en supposant qu'elles soient conjoncturelles et non structurelles²⁹. La seconde critique du modèle des taux de rendement renvoie à sa nature statique. Idéalement, il devrait prendre en considération la modification des structures d'emploi dépendant de l'évolution technologique et donc du niveau d'éducation ainsi que de l'élévation du niveau moyen d'éducation de la population. En modifiant la structure du système éducatif, on transforme à terme la structure future de l'offre de main d'œuvre éduquée. Cette analyse en terme d'équilibre partiel trouve donc ici sa principale limite.

Comme nous venons de le démontrer, l'utilisation des taux de rendement présente de sérieuses limites tant théoriques que méthodologiques dans la justification du cadre d'intervention de l'Etat. Face à ces limites, l'orientation vers l'enseignement primaire se trouve justifiée au regard d'un objectif de justice sociale.

1.3.3 Une juste distribution des ressources éducatives

Dans un environnement budgétaire contraint, le choix de l'enseignement primaire peut s'apprécier au travers d'un seuil minimal d'éducation (1.3.3.1), légitimant un droit de tutelle des pouvoirs publics sur ce niveau d'enseignement au regard d'un critère de justice sociale (1.3.3.2).

²⁹ Dans le cadre du chapitre 4, nous développons une analyse du comportement individuel de la demande d'éducation en tenant compte de cette incertitude (cf. *infra* 4.1, p-174).

1.3.3.1 Un état éducatif minimal

Si l'on s'intéresse aux objectifs de l'école, on peut dégager les fonctions sociales essentielles de l'éducation scolaire. En effet, les objectifs d'une politique éducative représentent les attentes d'une société à un moment donné. Il est évident que ces objectifs varient selon les lieux et les époques, néanmoins on retrouve une certaine constance dans les fonctions de l'école, même si la valeur sociale de chacune d'elles reste variable selon la société considérée. L'éducation scolaire transmet des valeurs (comportement /attitude /savoir-être) et des connaissances. Celle-ci procure à l'individu une qualification mais également une capacité à apprendre (apprendre à apprendre) lui permettant de mieux s'adapter et de s'inscrire dans un environnement en perpétuel changement. Ces bases nécessaires à une éducation permanente correspondent à l'alphabétisation de l'individu (écriture, lecture et calcul). Le troisième objectif, qui découle des deux premiers, vise donc à former l'individu à la vie en société et surtout à son édification notamment en exprimant ses choix par voie politique (information, révélation de ses préférences).

En retenant ces principaux objectifs, on constate que l'éducation permet à l'individu d'accomplir certains actes fondamentaux, à offrir la capacité de satisfaire ses besoins nutritionnels, les moyens de se loger, de se nourrir, etc. Ceci met en évidence les liaisons intersectorielles de l'éducation tant au niveau individuel que collectif. On ne raisonne alors plus en termes de niveaux éducatifs mais d'Etat éducatif minimal (instruction élémentaire) qui permet à l'individu d'user de sa rationalité pour faire des choix éducatifs ou autres.

L'éducation peut être définie comme une « capacité de base » (Sen, 1981,1988, 1993). Cette notion de « capacité » est définie comme l'ensemble des modes de fonctionnement humains qui sont potentiellement accessibles à l'individu. La « capacité » renvoie donc à la notion de liberté individuelle, notamment la liberté de choisir, d'agir et donc de mener sa propre vie.

Il convient alors de s'interroger sur les risques sociaux en l'absence d'un état éducatif minimal. Ce cas de figure révèle la présence d'externalités sociales négatives. En

effet, les liaisons intersectorielles entre l'éducation et la santé montrent l'influence de l'éducation de la mère sur la santé des enfants. A un niveau plus collectif, on peut mentionner les coûts sociaux de l'analphabétisme ou plus généralement de la pauvreté (malnutrition, délinquance, maladies, etc.) L'accent est mis sur le fait que si un seuil minimal n'est pas atteint, les externalités sociales sont négatives, la pauvreté n'étant qu'une illustration. Le risque est d'autant plus important que la pauvreté se transmet aux générations futures (cf. modèle de cheminement scolaire, Psacharopoulos et Velez, 1990 ; Bourguignon et Lang, 1991).

Dans le même ordre d'idée, on peut se référer à l'analyse d'Azariadis et Drazen (1990) qui introduisent dans un modèle de croissance endogène un effet de seuil dans le jeu de l'effet externe. Les pays, qui disposent d'un trop faible niveau de capital humain (niveau moyen d'éducation de la population) ne peuvent croître, alors que les pays se situant au-delà de ce seuil peuvent s'engager sur un sentier de croissance endogène.

S'il paraît difficile de considérer un état souhaitable d'éducation qui donne aux individus les moyens de satisfaire leurs besoins fondamentaux (cet état est très variable selon les pays), on peut en revanche considérer que ce seuil minimal d'éducation garantit des externalités sociales positives en excluant le risque qu'elles soient négatives.

Ce qui signifie qu'à partir de ce seuil, des progrès sont réalisables. La pauvreté ne se définit alors pas comme un manque de revenu mais plutôt comme un déficit de moyens pour mener une existence convenable.

Dans le cas d'un pays en développement, ce seuil minimal correspond à l'alphabétisation ou encore à l'enseignement primaire. Etant donné que l'on s'intéresse aux externalités sociales, ce qui est en jeu, c'est le niveau d'éducation moyen d'une population. L'éducation joue alors un rôle central dans la lutte contre la pauvreté.

En définissant un seuil minimal ou un état éducatif minimal, on peut comprendre la valeur sociale de l'éducation primaire et sa mise sous tutelle. Selon Musgrave (1959) un bien tutélaire est un bien divisible pour lequel le principe d'exclusion est respecté. Il peut donc être produit par le marché. Il est mis sous tutelle si on lui reconnaît assez de valeur pour que la satisfaction de ce bien soit assurée par voie de l'impôt et du budget. L'entrave

au principe de souveraineté du consommateur s'explique d'une part par sa valeur sociale mais également par le fait qu'un certain nombre d'individus, par ignorance ou défaut d'information, ne connaissent pas réellement cette valeur, motivant une action contraignante des pouvoirs publics.

L'Etat adopte alors un comportement « intolérant » au sens où l'entendent Cazenave et Morrison (1978) en modifiant la structure de consommation des individus. L'Etat cherche à maximiser sa fonction sociale d'utilité et le maximum d'utilité de la collectivité en permettant à chaque individu d'atteindre ce seuil minimal d'éducation³⁰.

Si l'atteinte de ce seuil permet d'expliquer l'action contrainte des pouvoirs publics et la mise sous tutelle de l'éducation primaire, il n'explique pas l'arbitrage entre les différents niveaux éducatifs. En effet, si nous avons montré que les externalités sociales sont négatives lorsqu'un seuil minimal n'est pas atteint, cela signifie qu'elles sont positives par la suite. Nous avons réfuté l'idée selon laquelle les externalités tendent à se réduire avec le niveau d'éducation atteint. Que l'on se situe à un niveau individuel ou à un niveau collectif, la définition de l'éducation comme une « capacité » indique que les modes de fonctionnement humain potentiellement accessibles à l'individu seront d'autant plus importants que son niveau d'éducation est élevé, particulièrement en termes de choix de vie. Nous abordons ainsi la dimension éthique de la politique éducative, notamment le problème de la juste distribution des ressources éducatives.

³⁰ $U^e = U^e(X^1, X^2, \dots, X^j, \dots, X^n)$ où U^e représente la fonction d'utilité étatique et X^j représente le niveau éducatif des individus dans une économie composée de n individus.

Nous avons vu précédemment que l'existence des externalités justifie l'intervention de l'Etat en l'absence de droits de propriétés sur ces externalités. L'intolérance et la nature des transferts forcés (Etat non neutre) s'expliquent par les externalités de consommation (ou de production) et l'absence de définition de droits de propriété sur ces externalités. On considère qu'une fois atteint ce seuil, l'Etat retrouve un comportement tolérant qui n'agit plus sur la structure.

$$U^e = U^e(U^i(X^i)),$$

Certes, la portée de cette analyse est remise en cause si l'on considère un Etat égoïste $\left(\frac{\partial U^e}{\partial X^i}\right) = 0$ où l'Etat

est indifférent aux consommations des individus, voire malveillant, $\left(\frac{\partial U^e}{\partial X^i}\right) < 0$ où les consommations individuelles en éducation baissent son niveau d'utilité.

On peut également considérer que le niveau d'éducation moyen de la population joue favorablement sur la fonction d'utilité étatique (croissance économique, recettes budgétaire,...). Dans ces conditions on considère

un Etat à la fois intolérant et bienveillant $\left(\frac{\partial U^e}{\partial X^i}\right) > 0$, paternaliste.

1.3.3.2 Critère de justice sociale

Ce questionnement sur une distribution juste des ressources éducatives peut prendre comme point de départ les deux principes de justice fondés sur l'équité définis par Rawls (1971).

Le premier principe est celui de la « liberté fondamentale la plus large possible qui soit compatible avec une liberté similaire pour les autres ». Le second principe exige l'efficacité et l'égalité. La juste égalité des chances dont l'avantage est mesuré à partir d'un indice des « biens sociaux premiers » (« revenu », « richesse », « libertés publiques », « respect de soi-même »). Ce second principe de justice sociale intègre un principe de différence dans lequel on maximise la situation du plus mal loti. Ce qui correspond à la règle du *maximin* (*maximum* du *minorum*). L'ordre lexicographique attaché à ces deux principes de justice entraîne une priorité absolue au premier principe de liberté qui ne peut faire l'objet d'aucun « marchandage ». Ainsi, une fois satisfait ce premier principe de liberté de base, on peut passer à celui d'une juste égalité des chances. Ces deux principes de justice et l'ordre lexicographique qui leur est attaché peuvent paraître inadaptés au cas des pays africains où les ressources sont rares et les besoins fondamentaux non assurés (santé, nutrition, éducation). Dès lors ces deux principes de justice s'appliquent dans le cas des pays où la rareté des ressources est modérée et/ou les besoins fondamentaux sont assurés.

S'intéressant aux pays africains le principe lexicographique ne devrait-il pas être inversé et la priorité donnée à une plus juste égalité des chances ? En fait, peut-on considérer que l'individu puisse exercer ses libertés fondamentales (de conscience, d'action, ...) si ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits ? Il semble que l'exercice de la liberté individuelle est dépendant de ces besoins fondamentaux.

On rejoint ainsi la notion de « capacité » comme indice de la liberté dont jouissent les individus (Sen, 1988). L'évaluation de la justice fondée sur les « capacités » amène à

ne considérer qu'un seul principe de justice sociale³¹. Si l'on considère le principe d'équité comme le fondement de la politique éducative et le rôle de l'éducation dans la distribution des libertés individuelles, le principe de justice sociale doit aboutir à une distribution plus juste des libertés individuelles. Le respect des droits fondamentaux implique une intervention de l'Etat. Dès lors, une société juste tendra à une plus juste distribution des libertés individuelles (« capacités »). La règle du « maximim » considère que la distribution en bien-être doit être effectuée de manière à ce que la situation des plus défavorisés soit la plus grande possible. Ainsi, la situation minimale doit être maximisée. La règle développée par Rawls peut s'appliquer aux « capacités » en considérant qu'il faut maximiser la situation de l'individu le plus mal loti. Le principe d'équité donne la priorité à un transfert des ressources éducatives vers les moins nantis.

Dans le cas d'un pays en développement, il s'agira alors de fournir une éducation aux individus qui n'en ont pas. Dans le cas d'une politique éducative, l'application de ce principe d'équité renforcé donne la priorité au développement de l'enseignement primaire par rapport à l'enseignement secondaire et supérieur. Il est alors préférable de donner une éducation primaire à ceux qui n'en ont aucune plutôt que d'en dispenser une supplémentaire à ceux qui en possèdent déjà une. L'application de cette règle du maximim variera en fonction du pays et notamment de son développement éducatif. Ainsi, dans un pays où la scolarisation primaire est universelle, l'application de la règle du maximim conduira à fournir une éducation secondaire à ceux qui n'en ont pas et ainsi de suite.

La dimension éthique de la politique éducative explique dans une large mesure les choix éducatifs actuels dans de nombreux pays en développement, développés par des acteurs nationaux aussi bien qu'internationaux. A titre d'exemple, la conférence mondiale sur l'éducation en 1990 soulignait la priorité à l'enseignement primaire, défini comme fondamental. Elle relevait également que d'autres niveaux d'éducation pouvait être considéré comme fondamental selon la situation éducative du pays considéré. L'on

³¹ Fleurbaey (1995) propose l'égalisation des réalisations fondamentales des individus. Proche de la théorie de Rawls, cette analyse s'en écarte en ne se focalisant pas sur les « ressources primaires » des individus mais sur leurs « résultats primaires », résultats jugés important du point de vue de la condition sociale des individus, soit leurs réalisations fondamentales. Nous adoptons la même approche en intégrant les « capacités » dans la théorie de la justice définie par Rawls. Sen distingue les réalisations (qu'il nomme « functioning ») des chances d'opportunités de réalisation (« capacités ») [cf. Fleurbaey, (1996) pour une discussion de ces questions de bien-être et d'opportunité].

retrouve à ce niveau, l'arbitrage entre les niveaux d'éducation fondé sur un ordre lexicographique tel que nous l'avons défini.

Il est bien évident que ces choix éducatifs ne se produisent pas exclusivement à l'intérieur du système éducatif. L'éducation est un droit fondamental, une «capabilité de base» au même titre que la santé qui permet à l'individu de satisfaire ses besoins fondamentaux en élargissant entre autres ses opportunités économiques (travail, rémunération).

Conclusion

Une double logique caractérise le « cœur des dépenses publiques ». La référence à la théorie de l'échange volontaire explique la mobilisation du financement privé quel que soit le niveau éducatif considéré. Ce phénomène n'est pas récent et ne peut être imputé à la seule application des P.A.S.. En effet, ces derniers n'ont fait que renforcer une tendance liée à la crise économique qui touche le Bénin au milieu des années 80. Pour autant, ce transfert des charges éducatives aux individus n'est pas uniforme. Il se focalise principalement sur les enseignements secondaire et supérieur, les définissant comme des biens privés (cf. Jimenez, 1987 ; Banque Mondiale, 1986). La référence à la théorie de la contrainte, éclaire les termes de l'arbitrage entre les différents niveaux éducatifs. Cette seconde logique souligne la valeur sociale de l'enseignement primaire au travers d'un seuil éducatif minimal, motivant l'intervention publique dans un environnement budgétaire contraint.

La définition d'un cœur des dépenses publiques justifie un financement public restreint aux secteurs prioritaires tels que l'éducation primaire, il ne justifie pas *a priori* la mobilisation de l'offre privée. Le recours au secteur privé sera légitimé par la mise en évidence de l'inefficacité de la gestion publique. Nous abordons cette dimension dans le cadre du second chapitre.

CHAPITRE 2 : QUALITE DE LA FORMATION ET OFFRE DE FORMATION PRIVEE

En sus de la contrainte budgétaire, l'objectif de qualité vient renforcer l'argumentaire en faveur d'une mobilisation des ressources de formation privée. Après avoir défini la qualité et son cadre d'analyse (2.1), nous montrerons que cette logique de marché se justifie par l'échec du secteur public (2.2) mais surtout par la mise en relation de celui-ci à l'échec d'une gestion publique (2.3). Dans cette optique libérale, seul le marché est apte à résoudre ces inefficiences et à satisfaire à une offre de formation coût-qualité.

2.1 La qualité de la formation

Les limites d'une évaluation de la qualité *a posteriori* (2.1.1) imposent un autre cadre fondé sur les caractéristiques de l'établissement et de la formation. Il est ainsi possible de définir une fonction de qualité soulignant le rôle des variables d'organisation scolaire sur la qualité (2.1.2) et celles de processus illustrant les relations au sein de l'établissement (2.1.3).

2.1.1 Concepts et mesures

Au-delà de la définition de la qualité de la formation, et des objectifs qu'elle se doit de satisfaire (2.1.1.1), se pose néanmoins la question de son évaluation et du cadre d'analyse à retenir en tenant compte du déficit de données statistiques (2.1.1.2).

2.1.1.1 Qualité interne et externe

La définition de la qualité suppose que soit préalablement défini le produit formation. La formation ou l'éducation correspond aux capacités acquises par un individu : les connaissances, le(s) savoir(s) - faire et le(s) savoir(s)- être. Ces derniers renvoient aux

savoirs non cognitifs difficiles à appréhender. Nous limiterons notre analyse aux savoirs cognitifs.

L'objectif de la formation retenue détermine le caractère interne ou externe de la qualité. Cette dernière renvoie au rapport entre le produit et l'objectif de la formation. Les acquis d'un individu pour une formation (spécialité et année ou cycle de formation) donnée définissent la qualité interne. Ces acquis sont définis dans le programme de formation au travers d'un référentiel de formation. Dans cette perspective, la qualité de la formation se confond avec celle de l'établissement prestataire de ce service. L'évaluation de la qualité interne revient à apprécier la capacité de l'établissement à transmettre des connaissances, illustrant son efficacité pédagogique. Le produit de l'activité de l'établissement représente la valeur ajoutée qu'il procure à l'élève. L'appréciation de la qualité interne de la formation étant dépendante de l'établissement. On parle également d'efficacité interne de l'établissement (Orivel, 1994 ; Psacharopoulos et Woodhall, 1988, Psacharopoulos, 1987).

La qualité externe retient l'objectif ou la finalité professionnelle. Il s'agit dans cette perspective d'apprécier la valorisation des acquis sur le marché de l'emploi. Elle se détache de l'établissement dans la mesure où l'objectif de référence lui est externe. En revanche, elle se confond avec les caractéristiques de la formation considérée. Il s'agit en effet de considérer les acquis d'une formation et leur pertinence professionnelle. Ainsi le marché de l'emploi ne valorisera pas de manière identique les spécialités ou type de formation, lesquelles répondent plus ou moins à cet objectif. Tout comme pour la qualité interne, on parle également d'efficacité externe de la formation.

Au-delà de la définition de la qualité, l'évaluation s'impose afin de l'apprécier. En se plaçant du côté du récepteur (élève), on apprécie le savoir acquis. Cette appréciation des connaissances s'effectue généralement par le biais de tests cognitifs, mesurant les acquis en fonction d'une norme préétablie (référentiel du programme de formation, apprentissage d'une langue ou encore de l'écriture). La pertinence du calcul est subordonnée au contrôle du biais de sélection lié à l'élève. L'élimination de ce dernier nécessite de pondérer le résultat par les acquis des élèves en début de formation (Hanushek, 1986, Hanushek et Lockheed, 1991, Jimenez et alii, 1991). Cette démarche idéale suppose des données

statistiques importantes qui permettent d'effectuer une analyse de régression. Ces dernières parfois ponctuelles, selon les études disponibles, sont dans la majorité des cas inexistantes.

L'obligation d'un système d'enquête relativement lourd explique le faible recours à une telle méthode. Elle supposerait en effet que son application se porte à l'ensemble des institutions éducatives d'un pays. Elle peut cependant être envisagée dès lors qu'elle s'intègre au fonctionnement des établissements, comme dans le cas français (cf. Thélot, 1993 ; O.C.D.E., 1992, 1993). La généralisation de tels tests, souhaitable en vue d'apprécier la qualité (Orivel, 1993) requiert en outre des moyens financiers et humains relativement importants qui cadrent mal avec la réalité économique et politique actuelle de certains pays en développement. Le Bénin, quant à lui, possède un système d'information relativement délabré, conséquence des ruptures politiques en 1989 (grève générale, crise politique, économique et sociale).

La mesure de la qualité à partir des taux de réussite (résultats bruts) reste une pratique courante afin de pallier au défaut d'information plus précise. L'institution éducative s'évalue en fonction de sa capacité à produire des diplômés (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). L'utilisation des taux de réussite présente de nombreux inconvénients. Les taux représentent en effet une mesure grossière et approximative des résultats de l'école par rapport à ses objectifs. Cette mesure très quantitative est d'autant plus imparfaite que l'on attribue à l'institution éducative la seule responsabilité dans le processus de transformation des élèves (résultat brut). Or, les caractéristiques socio-économiques des individus interviennent également comme un facteur déterminant des résultats scolaires (cf. *infra* 2.1.2.1). Ces facteurs socio-économiques correspondent à l'origine sociale (et/ou ethnique) et à la taille de la famille etc. (cf. Bowman, 1984 ; Psacharopoulos, Velez, 1989). En retenant les acquis des élèves comme le produit de l'activité éducative, la qualité de ces derniers ne peut être appréciée au travers d'un taux de réussite, exigeant une autre évaluation.

La qualité externe impose de disposer de données exhaustives sur le devenir des sortants du système éducatif. Sous cet angle, sont évalués l'insertion des diplômés et leur trajectoire professionnelle. Des enquêtes auprès des entreprises peuvent être également faites auprès des entreprises afin de connaître leur appréciation de la formation. Elles sont

en effet utilisatrices des compétences dispensées dans les institutions éducatives. Ce type d'information semble faire encore plus défaut que pour celle relevant des établissements scolaires.

Face à ce déficit d'enquêtes exhaustives, l'évaluation ne peut que se fonder sur le taux de rendement non plus social, comme nous l'avons vu précédemment, mais privé. Le principe demeure le même en se référant à la théorie du Capital Humain. Au-delà de la disponibilité de telles données dans le cadre des pays en développement, la question qui se pose concerne leur utilisation dans l'appréciation de la qualité externe. On retrouve ainsi les critiques mentionnées dans le cadre du chapitre 1 mais surtout leur antériorité ne permet pas de prendre en compte l'environnement en termes d'emploi et de fait l'appréciation de la qualité ne peut être effective. En effet, en dehors des problèmes méthodologiques spécifiés dans le chapitre précédent, elle suppose des informations exhaustives sur les salaires ou encore les taux de chômage. Or ces données peuvent être partielles et ne permettent donc pas de construire de tels taux. On constate, tout comme pour la qualité interne, la nécessité d'un autre cadre d'analyse.

L'absence des données remettrait en cause l'idée même d'évaluation. La prise en cause de ces limites a conduit à privilégier une démarche reposant sur les indicateurs de fonctionnement, qui permettent ainsi de repartir de variables observables et jouant un rôle sur la qualité de la formation.

2.1.1.2. Inputs et variables de processus de formation

Afin d'apprécier la qualité de la formation, nous repartons du cadre d'analyse du système éducatif pour mieux le modéliser (cf. O.C.D.E., 1992, 1993). Se dégage alors une relation entre les ressources pédagogiques (inputs) et les effets (output). Ces derniers étant les acquis des élèves. Il existe en effet au sein de l'activité de l'établissement plusieurs output tels que l'enseignement, l'administration (cf. Gravot, 1993). En choisissant ce cadre d'analyse *input-output*, il convient de définir les inputs entrant dans le processus éducatif. Les ressources engagées dans le processus éducatif concernent d'abord les équipements, les bâtiments, les terrains, mais aussi le personnel administratif, le personnel enseignant et

les élèves. On peut définir l'ensemble de ces inputs en unité physique ou bien encore en unité monétaire (dépenses par élève), en dehors bien entendu des élèves.

Dans ces conditions, il nous est apparu opportun de contourner la difficulté en repartant des principaux résultats issus des analyses de qualité, démontrant notamment l'impact des variables d'organisation scolaire sur les acquis des élèves.

Il convient ainsi d'apprécier la pertinence de cette relation dans l'explication d'un différentiel de qualité au niveau des élèves. Cette relation étant établie, il convient alors d'identifier les variables d'organisation scolaire qui jouent un rôle significatif sur la qualité et permettent de définir une fonction de qualité.

Notre recherche s'est elle-même inscrite dans les travaux récents auxquels se sont consacrés un certain nombre d'auteurs pour tenter de dégager les caractéristiques d'une école efficace. Si le cadre *input-output* n'indique pas les relations au sein des établissements, cette démarche vise à en préciser les relations (cf.

Figure 9 et Figure 10, p-340 et p-340). La fonction de qualité englobe ainsi les variables scolaires mais aussi celles de processus.

En ce qui concerne la qualité externe, son appréciation peut également repartir des indicateurs de fonctionnement. En l'absence de données sur le devenir des diplômés, il est possible de réintégrer la variable environnement en comparant la trajectoire professionnelle des anciens diplômés avec la structure actuelle de l'emploi. Ainsi le fait de disposer des informations sur la structure du marché de l'emploi, elles permettent de prendre en compte son évolution ainsi que son adaptation de la formation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette appréciation se fonde sur les caractéristiques de la formation considérée, soit la spécialité de la formation et les compétences qu'elle produit.

Cette méthode suppose une certaine longévité des spécialités de formations pour lesquelles il existe un effet d'ancienneté. Dans le cas des spécialités de formation récentes, la même démarche ne peut s'adopter. Il est par contre possible de repartir des caractéristiques de la formation et notamment de l'organisation de l'apprentissage pour une formation donnée. Il s'agit de s'intéresser au processus de formation et d'apprécier le degré ou l'effort d'intégration du système productif dans la formation. Sous cet angle, la qualité

externe dépend également des relations école/entreprise et donc des efforts effectués en ce sens pour tenter d'améliorer cette relation.

Notre approche repose fondamentalement sur l'établissement d'une relation positive entre les caractéristiques de l'établissement et de la formation sur les acquis des élèves et donc sur la qualité. Les études visant à étudier cette relation mais aussi à identifier les variables les plus significatives concernent principalement les pays développés. Il en va de même pour l'organisation de l'apprentissage de la formation.

L'utilisation de ces études dans la modélisation d'une fonction de qualité par du principe que la qualité est la même quels que soient le pays de référence et la nature de l'établissement (public ou privé) compte tenu des objectifs «universels» reconnus par tous dans l'offre de formation.

Nous synthétisons alors les analyses actuelles et définissons un cadre normatif des caractéristiques qualitatives interne et externe de l'offre de formation. En d'autres termes, la norme de qualité regroupe les caractéristiques de l'offre de formation qui satisfont à la contrainte qualitative. Cette dernière peut être établie sous la forme d'une fonction de qualité.

2.1.2 Variables d'organisation scolaire et qualité de la formation

En se situant dans un cadre d'analyse input-output, la quantité et la qualité des ressources éducatives mobilisées influencent les performances et les acquis des élèves. Nous verrons qu'au-delà des controverses quant à l'impact des inputs scolaires (2.1.2.1), il est possible de souligner l'importance d'une norme de qualité dans l'encadrement pédagogique des élèves (2.1.2.2).

2.1.2.1 Une relation controversée

La publication du rapport Coleman en 1966, traitant du rôle de l'école dans la réduction des inégalités scolaires aux Etats-Unis, indique un grand scepticisme quant à l'influence des variables scolaires sur les acquis des élèves. Ainsi la dépense par élève, l'état ou la vétusté des bâtiments scolaires mais aussi la disponibilité des ouvrages, les

enseignants et l'organisation des classes (nombre d'élèves par classe) ont un impact peu convaincant sur les résultats des élèves. D'autres études plus récentes aboutissent aux mêmes conclusions (Hanushek, 1986 ; Chubb, Moe, 1990).

La revue de la littérature effectuée par Hanushek (1986) consacrée aux établissements publics porte sur 144 études. 1/3 d'entre elles indiquent une relation positive et une association significative entre les variables scolaires retenues et les acquis des élèves, les 2/3 restantes signalent une relation peu significative, voire inexistante pour une minorité d'entre elles.

Des études plus récentes, effectuées en France, montrent également une influence peu probante de la logistique scolaire (bâtiment et enseignant) sur les performances des élèves. La variable la plus représentative resterait les acquis des élèves en début de formation expliquant près de 50% de la variance des résultats des élèves en fin de formation (Mingat, 1987 ; Jarousse, 1994).

Se focalisant exclusivement sur la taille de la classe, des études aboutissent aux mêmes conclusions (cf. Fowler, Walberg, 1991 ; Link, Mulligan, 1991 ; Card, Krueger, 1992 ; Lamdin, 1995). Les principaux déterminants des résultats scolaires sont l'origine sociale et les acquis à l'entrée. A l'inverse d'autres études portant sur la taille de la classe souligne un effet positif et significatif sur les acquis des élèves (cf. Summer, Wolfe, 1977 ; Dolan, Schmidt, 1987 ; Sander, 1993). Cette variabilité des résultats s'explique selon Akhielm (1995) par une utilisation abusive du ratio maître/élève pour une école comme un indicateur de la taille de la salle de classe (cas de la majorité des études susmentionnées qui souligne l'impact négatif de la taille de la classe). Il est nécessaire selon elle de distinguer le type d'enseignement (discipline) et le type d'élève. De telles précisions permettent de souligner le rendement positif d'une faible taille de la classe pour un certain type d'élève, faible ou d'origine sociale défavorisée. Elle conclut son étude en mentionnant que cet effet positif de la réduction de la taille de la classe sur les acquis des élèves peut être insuffisant au regard de l'origine sociale défavorisée. Cet effet aurait alors un rôle déterminant pour les élèves d'un type plus faible et dont l'origine sociale ne constitue pas un handicap insurmontable.

Les différentes études révèlent le caractère prédominant des caractéristiques personnelles et scolaires des élèves sur leur acquis. On constate par ailleurs une relation

controversée en ce qui concerne l'impact des variables d'organisation scolaire selon l'étude de référence. L'étude d'Akhielm présente néanmoins l'intérêt de distinguer entre les disciplines et les élèves. Elle souligne ainsi la nécessité d'endogénéiser les spécificités des formations et des élèves dans l'étude de la qualité (cf. *infra* 2.2.2.2).

Les mêmes conclusions apparaissent-elles dans les pays en développement ? Psacharopoulos et Woodhall (1988) ont effectué une revue de la littérature sur les études portant sur les pays en développement au début des années 70. Ces dernières révèlent le même pessimisme. Seules les caractéristiques des élèves et la motivation des enseignants ont un impact significatif sur les acquis des élèves.

En revanche d'autres études, selon les mêmes auteurs, valorisent la qualification des enseignants et la disponibilité du matériel pédagogique sur les acquis des élèves. D'autres études mettent l'accent sur la qualité de la gestion de l'établissement ou encore sur l'existence d'une bibliothèque et le mobilier de base, etc. Ces études financées par la Banque mondiale atténuent le pessimisme ambiant quant à l'influence des facteurs d'organisation scolaire sur les acquis des élèves (cf. Glewwe, Jacoby, 1992).

Les contradictions des résultats s'expliquent par les méthodes employées et le contexte de l'investigation. Ainsi, les études présentées par Hanushek (1986) et Psacharopoulos et Woodhall (1986) concernent des établissements publics où l'on peut considérer que la variance dans les conditions d'enseignement est relativement faible pour affecter les résultats des élèves de manière significative. Les variables telles que le salaire des enseignants, leur qualification ou la taille de la classe sont réglementées. Dans ce cas la variation des conditions d'enseignement ne s'effectue que dans de faibles proportions. Ces facteurs d'organisation scolaire ont ainsi atteint une efficacité pédagogique maximale. Ainsi une modification (baisse du ratio maître/élève ou augmentation de la qualification des enseignants), outre un impact sur les coûts de la formation, n'apporterait pas de bénéfices substantiels sur les acquis des élèves.

L'effet contraire observé dans le cas des pays en développement s'explique par des variables scolaires loin d'être normalisées tant dans une dimension quantitative que qualitative. Elles illustrent les effets d'une politique intensive de scolarisation (cf. *supra* chapitre 1, 1.1 page 16). Cette dernière exigeait la mise en place rapide d'infrastructures

scolaires importantes ainsi que du personnel enseignant sans que ce dernier possède une qualification adéquate. L'exemple le plus frappant concerne l'enseignement technique au Bénin où l'on retrouve de nombreux instituteurs et un faible nombre d'enseignants de spécialités, en particulier dans la filière industrielle (cf. *infra* 2.2.2, p-91). De la même manière, les études portent sur le niveau primaire et secondaire. Or, le matériel pédagogique dans l'enseignement technique et professionnel joue un rôle significatif sur les acquis des élèves.

Il nous apparaît ainsi possible de repartir des inputs et des caractéristiques des facteurs d'organisation scolaire pour apprécier la qualité du service de formation.

2.1.2.2 L'encadrement pédagogique des élèves

En s'intéressant à la qualité du service de formation, notre analyse prend comme point de départ l'impact des ressources pédagogiques sur les acquis des élèves. Nous aborderons ainsi l'encadrement pédagogique sous l'angle quantitatif et qualitatif. Pour plus de simplicité, notre présentation se bornera aux facteurs de production essentiels que sont le matériel pédagogique, les enseignants et les élèves.

Notre analyse se réfère aux acquis moyens par élève à la fin d'un cycle d'étude d'une formation technique secondaire quelconque f d'un rang donné. Nous excluons les caractéristiques personnelles des élèves en ne retenant que leur acquis à l'entrée. L'étude de l'impact des variables retenues s'effectue pour une spécialité de formation donnée (programme de formation fixé) et un équipement scolaire fixé. L'objectif est d'atteindre un niveau A^* , représentant la qualité des acquis moyens par élève lorsque les variables scolaires sont efficaces (d'un point de vue pédagogique).

Notre analyse retient deux variables scolaires : le taux d'utilisation du matériel pédagogique par élève et les heures d'enseignant par élève.

La relation entre le taux d'utilisation du matériel pédagogique et la qualité de l'enseignement est une fonction croissante mais non linéaire. L'effet sur les acquis des élèves est positif et croissant mais l'impact de l'augmentation du temps du matériel pédagogique tend à être saturé au-delà d'une norme, que décrit le point T/e^* sur le premier quadrant de la figure 3, pour devenir constant. En effet, l'enseignement ne se

réduit pas à l'exposition ni à l'utilisation du matériel pédagogique par les élèves. Un taux d'utilisation très élevé correspondrait à une situation d'auto-formation où l'enseignement serait exclusivement axé sur l'utilisation du matériel pédagogique par élève.

La relation entre le suivi pédagogique des élèves, correspondant aux heures d'enseignant par élève, et la qualité des acquis, présente les mêmes caractéristiques. La fonction est positive, croissante, mais non linéaire (cf. *infra* quadrant 2 sur la Figure 3, p-77). D'une part, les heures d'enseignement sont fixées au travers d'un programme de formation, mais il faut également considérer que l'activité d'enseignement ne se borne pas au suivi pédagogique. Cette variable comprend les cours donnés mais aussi la préparation des cours et l'évaluation des élèves. Ces deux dernières activités peuvent s'apprécier comme un travail s'effectuant en dehors des cours. Il existe donc un volume horaire (nombre d'heures d'enseignement) optimal³² lui permettant d'effectuer l'ensemble de ces activités, représenté par H/e^* (pour T/e fixé de manière optimale).

La taille de la classe ou du groupe scolaire est sans aucun doute la variable scolaire la plus controversée (cf. *supra* 2.1.2.1, p-66). Mais au-delà d'un certain nombre d'élèves, la qualité de l'enseignement décroît car celui-ci influence le temps d'utilisation du matériel pédagogique mais également l'heure d'enseignement par élève. Les variables d'encadrement définissent un nombre d'élèves optimal (capacité d'accueil pédagogique), noté n^* comme le montre la figure 3 (à partir des quadrants 3 et 4).

Pour un équipement scolaire et des heures d'enseignement fixés, l'équipement pédagogique est une constante (égale à b). Compte tenu d'un volume horaire fixé par le programme d'enseignement, l'allure de la courbe du taux d'utilisation du matériel pédagogique par élève est de la forme $\frac{b}{n}$ avec $\{n = 1, \dots, N\}$ et b est un entier positif. Cette fonction $T/e(n)$ s'exprime en unité de temps. Elle est décroissante avec le nombre d'élève, $\frac{\partial T/e}{\partial n} < 0$ (cf. *infra* Quadrant 3 de la figure 3, p-77).

³² H/e^* est défini par un nombre d'heure d'enseignement par enseignant, lui-même compatible avec le suivi pédagogique comprenant l'évaluation des élèves et la préparation des cours.

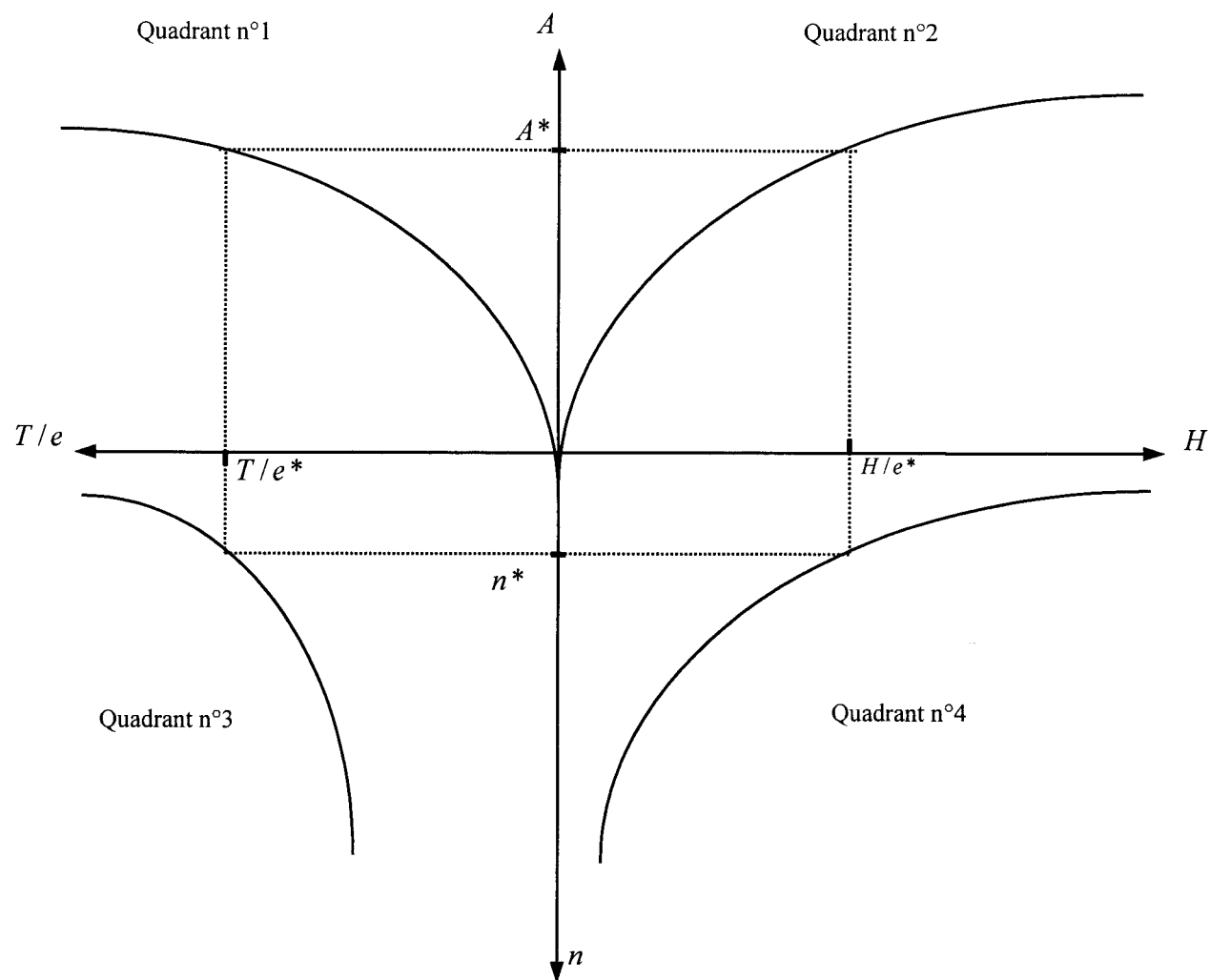
La fonction heure d'enseignement par élève $H/e(n)$ se définit de la même manière et présente les mêmes caractéristiques telles que $\frac{\partial H/e}{\partial n} < 0$ (cf. Quadrant 4 de la figure 3, p-77).

Nous avons jusqu'alors fixé les caractéristiques des élèves et pris en compte le matériel pédagogique et les enseignants dans l'objectif d'un niveau de qualité A^* , représentant les acquis moyen par élève (efficacité pédagogique des variables scolaires). Le niveau des élèves à l'entrée est une variable décisive dans le processus de formation. En effet, l'efficacité des inputs, retenus dans notre analyse dépend également des pré-requis scolaires des élèves, noté Ae . Les pré-requis moyens exigibles à l'entrée d'une formation doivent être suffisant pour permettre l'apprentissage dans un cycle de formation supérieur. Si l'on admet qu'autour de la moyenne subsiste des disparités, alors les ressources pédagogiques seront modifiées pour en tenir compte afin de maintenir l'efficacité pédagogique des *inputs* scolaires.

La prise en compte des acquis des élèves peut conduire à modifier la capacité d'accueil pédagogique précédemment définie.

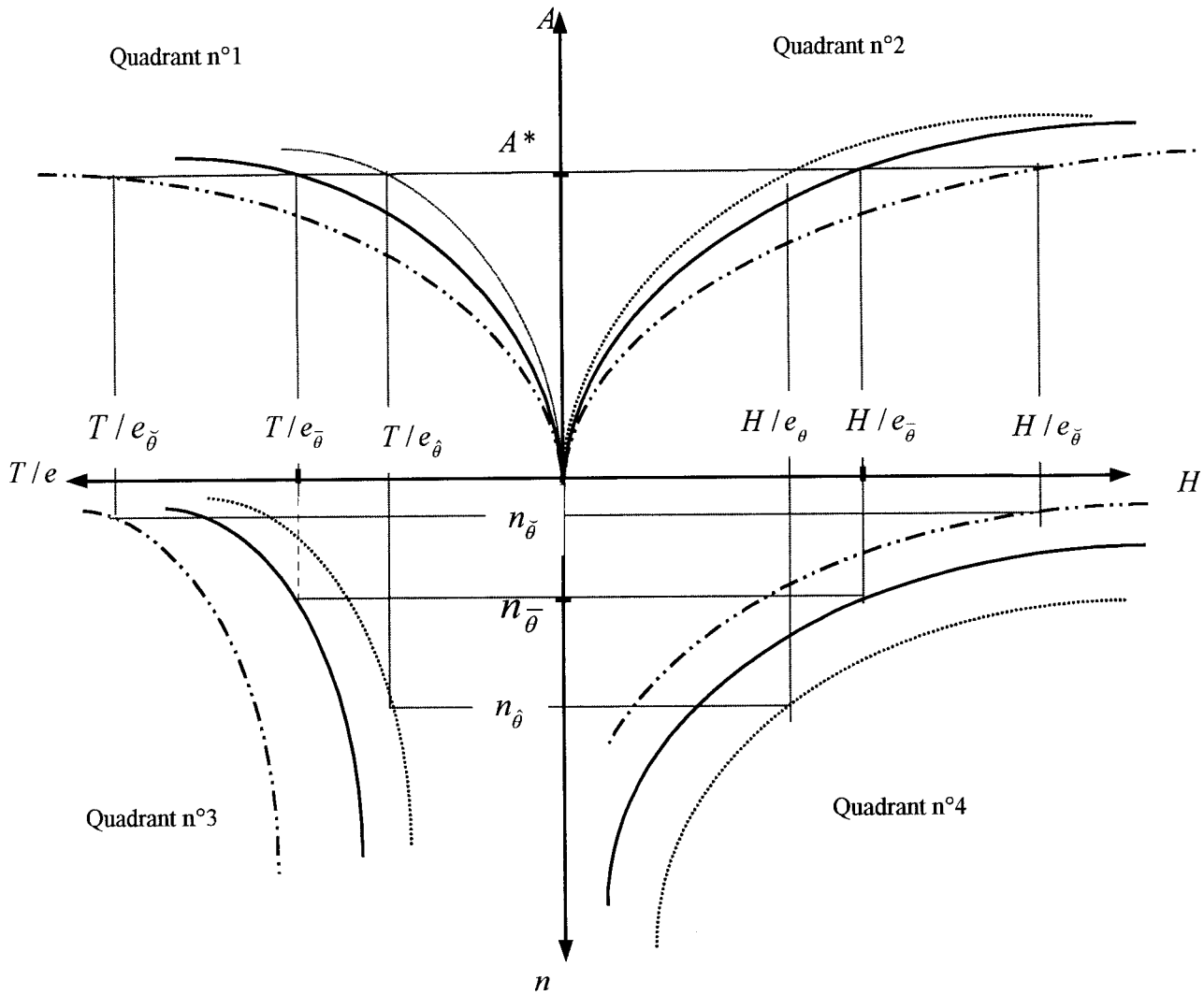
Le graphique 4 (cf. *infra* p-78) illustre ce propos en envisageant trois types d'élève différent : faible, moyen et bon. Le différentiel de productivité liée à leur qualité (en termes d'acquis) explique une mobilisation différente des ressources pédagogique. Cet effet apparaît principalement au niveau de la taille de la salle de classe (cf. quadrant 3 et 4 figure 4). Il révèle la nécessité d'un temps d'utilisation du matériel pédagogique et d'un suivi pédagogique plus important (cf. quadrant 2 et 1 figure 4) dans le but de satisfaire aux acquis moyens définis dans un cycle d'étude.

Figure 3 : La capacité d'accueil pédagogique dans une classe de l'enseignement technique et professionnel



Où A correspond aux acquis des élèves, T/e au temps d'utilisation du matériel pédagogique, H/e aux heures d'enseignant par élève et n , au nombre d'élèves.

Figure 4: La capacité d'accueil pédagogique pour l'enseignement technique et professionnel selon le type d'élèves, pour des acquis fixés en fin de cycle.



Légende :

- Bon élève, $\hat{\theta}$
- Elève moyen $\bar{\theta}$
- · - · - Elève faible $\check{\theta}$

Où A correspond aux acquis des élèves, T/e au temps d'utilisation du matériel pédagogique, H/e aux heures d'enseignant par élève et n , au nombre d'élèves, établit selon le type d'élève.

Au-delà de la qualité des élèves, celle du matériel pédagogique et des enseignants revêt la même importance.

Au-delà de sa disponibilité, la qualité du matériel pédagogique est essentiel à l'apprentissage des élèves. Un matériel usagé et/ou obsolète ne peut permettre un enseignement de qualité. L'effet sera négatif se traduit par des acquis et des compétences professionnelles insuffisantes. Cette dimension prend une importance particulière dans le cadre de l'enseignement technique où une grande partie des heures d'enseignement s'effectue en atelier.

L'appréciation de la qualité de l'enseignant s'établit au travers de sa qualification. Ce dernier possède non seulement un niveau de formation initial suffisant mais également une formation pédagogique. On retrouve à ce niveau, une relation analogue à celle que présentent le taux d'utilisation du matériel pédagogique et le nombre d'heures d'enseignant par élève : une relation positive et croissante (cf. supra figure 3). Mais l'effet de l'accroissement de la qualification de l'enseignant est rapidement saturée³³, toutes choses étant égales par ailleurs. En fixant la formation pédagogique et pour un niveau de formation initial donné, l'impact du niveau du diplôme sur les acquis des élèves est peu significatif. A titre d'exemple, l'accroissement du niveau de formation (d'une licence à un D.E.A.) n'induit pas un accroissement proportionnel sur les acquis des élèves.

L'absence de formation pédagogique est en revanche susceptible d'entraîner un effet négatif sur les acquis des élèves. Toutefois l'expérience de l'enseignant au-delà de ces deux composantes peut combler le déficit d'une formation pédagogique formelle. Les études disponibles démontrent l'impact significatif et positif de l'expérience sur les acquis des élèves.

L'apprentissage sur le tas évoqué ici, suppose l'existence d'une structure pédagogique organisée au sein de l'établissement et la création d'une structure de formation continue au travers de la constitution d'une équipe pédagogique et d'un suivi de

³³ Cet effet de saturation sera différent selon le niveau d'enseignement considéré. En effet le niveau de formation initiale exigé est plus faible dans l'enseignement primaire.

l'individu (« tuteur »)³⁴. Dès lors, un écart important au départ tend rapidement à s'estomper³⁵. L'expérience des enseignants fait l'objet d'une plus grande unanimité quant à son impact sur les acquis des élèves. Des divergences apparaissent cependant sur leur importance. En effet, cette expérience tend pour certains à être rapidement saturée (comme le niveau de formation initiale) (Mingat, 1987 ; Jarousse, 1994). Pour d'autres, ces effets apparaissent plus permanents (O.C.D.E., 1992; Hanushek, 1986, 1987). Un enseignant expérimenté possède une pratique pédagogique lui permettant de répondre à la diversité des situations d'apprentissage (au sein d'une classe). L'absence d'expérience entraîne-t-elle un différentiel d'acquis pour les élèves ? On suppose une certaine constance dans le contenu de l'enseignement ou que l'enseignant se forme de manière permanente face à l'utilisation de nouveaux supports pédagogiques ou encore l'adaptation à l'évolution technologique telle que l'utilisation de l'ordinateur.

Nous avons estimé dans cette analyse la technologie de l'enseignement fixée. Si cela n'était pas le cas, l'effet de l'expérience serait plus rapidement saturé puisqu'elle n'influence qu'un aspect de l'activité d'enseignement : le suivi et la pratique pédagogique. Si l'on conçoit que la technologie de l'enseignement évolue, il n'est pas du tout évident que l'expérience soit un facteur suffisant. L'évolution technologique exige un effort d'adaptation coûteux en temps à l'enseignant expérimenté. Cette adaptation suppose qu'il soit motivé pour acquérir de nouvelles connaissances. Dans le cas contraire, l'impact serait également négatif sur les acquis des élèves. Par contre, un enseignant plus jeune a plus de chance d'avoir été confronté à ces nouvelles méthodes dans le cadre de sa formation initiale ou pédagogique. En définitive, l'impact de l'expérience joue sur la répartition du temps de travail de l'enseignant et peut ne pas avoir un effet aussi important sur les acquis des élèves, soulignant l'importance de l'effort et de la motivation de celui-ci. Cette dimension sera appréciée au travers des variables de processus.

³⁴ Un encadrement pédagogique adéquat de l'enseignant et la dynamique au sein de l'équipe pédagogique est propice à un tel apprentissage.

³⁵ En supposant l'enseignant motivé, cherchant à s'impliquer dans son activité.

Ces différentes variables d'encadrement correspondent à la première partie de la fonction de qualité. Tel que l'on ait :

$$Q = f(T/e, H/e, Ae) \quad [12]$$

Où Q correspond à la qualité (acquis des élèves à la fin d'un cycle de formation), les variables T/e et H/e représentent respectivement le temps d'utilisation du matériel pédagogique et le nombre d'heures d'enseignant par élève. Ces dernières sont dépendantes de la variable Ae , qui désigne les acquis des élèves à l'entrée. Nous considérons par ailleurs que la qualité du matériel pédagogique et la qualification des enseignants sont comprises dans les variables T/e et H/e .

2.1.3 variables de processus et qualité de la formation

En réaction aux résultats peu significatifs des études analysant le rôle des inputs scolaires sur les acquis des élèves (cf. Coleman, 1966), de nombreux auteurs soulignent le rôle des variables de processus scolaire, cherchant ainsi à restaurer la place de l'établissement dans le différentiel des acquis des élèves. Ces analyses s'inscrivent dans le cadre *input/processus/output*, se focalisant sur les caractéristiques du processus scolaire. Plus complètes, elles valorisent un cadre d'analyse intégré de l'efficacité de l'école.

Les analyses de l'O.C.D.E. (1992, 1993), s'inspirant des travaux de Scheerens, retiennent cette approche. Au-delà d'une référence commune aux variables de processus, ces études n'en demeurent pas moins hétérogènes, limitant la sélection d'indicateurs pertinents. Les indicateurs retenus, variables selon l'étude de référence (cf. en Annexe Tableau 30. , p-341), ont une valeur discutable en l'absence de tests ou d'études spécifiant une relation significative à l'efficacité de l'établissement. Dès lors en l'absence d'indicateurs synthétiques (contour flou des paramètres et contenu peu quantifiable), les études se bornent à l'énumération des caractéristiques des établissements étudiés.

Elles soulignent néanmoins majoritairement l'importance de l'enseignant et du responsable de l'établissement. Jarousse (1994) précise également l'importance de cet effet sur les acquis des élèves relevant de l'enseignement secondaire qu'il qualifie « l'effet classe ». Il correspond aux différences interclasses en ayant éliminé l'incidence de la logistique scolaire (*inputs*) sur les acquis des élèves. Le différentiel qualitatif est imputé à

l'enseignant. Dans le même ordre d'idée, il est possible d'envisager un « effet établissement » regroupant l'activité d'encadrement administratif et pédagogique du responsable de l'établissement.

Ces indicateurs composites se composent de plusieurs éléments qui ne peuvent être que simplement nommés car difficilement quantifiables. Nous présenterons leur interaction avec la qualité de la formation.

2.1.3.1 « L'effet classe »

L'étude de l'encadrement pédagogique nous a conduit à définir un *H/e*, correspondant au suivi pédagogique des élèves. Ce dernier englobe trois activités : l'enseignement, le contrôle, l'évaluation des élèves et la préparation des cours. L'ensemble de ces activités illustre « l'effet classe ». En effet, un enseignement structuré et l'utilisation de pratiques pédagogiques appropriées favorisent un apprentissage de qualité.

La motivation mais également l'effort que l'enseignant consacre à son activité influencent dans une proportion non déterminée (cf. Jarousse, 1994) la qualité de l'enseignement. Un enseignant peu motivé négligera son travail en y consacrant moins de temps. L'ajustement qualitatif portera sur la préparation des cours, le suivi et le contrôle du progrès des élèves. En effet, le contrôle interne effectué par l'enseignant lui permet de connaître la réalisation effective ou non de l'apprentissage et de le consolider le cas échéant par des méthodes pédagogiques appropriées.

« L'effet classe » sera également dépendant des élèves et de leurs caractéristiques. L'absence de motivation ou d'effort ne permet pas de créer une dynamique de groupe. De nombreuses études (cf. annexe) soulignent à ce titre le rôle de l'enseignant pour motiver les élèves. Néanmoins, l'effort qu'il y consacre a peu d'effet si les élèves sont faiblement réceptifs. Les parents peuvent également intervenir pour le favoriser. Dès lors « l'effet classe » renvoie non seulement au travail des enseignants (en cours et en dehors des cours) mais également à celui de l'élève.

Au-delà de la qualité de l'enseignement, le responsable de l'établissement va également au travers de la gestion administrative et pédagogique de l'établissement influencer cet « effet classe ».

2.1.3.2 « L'effet établissement »

La gestion et l'organisation de l'établissement révèlent l'implication du responsable de l'établissement dans l'activité éducative. Ce dernier a un rôle de contrôle au travers du respect de la discipline au sein de l'établissement (édition d'un règlement, procédure de sanctions) qui s'exerce également sur les enseignants et le personnel administratif.

En dehors d'une direction administrative, il exerce une direction pédagogique en fixant les règles de fonctionnement de l'établissement telles que l'encadrement pédagogique des élèves et leurs conditions d'évaluation. Elle s'exprime également par la définition d'objectifs éducatifs et des méthodes d'enseignement. Ces activités valorisent son rôle d'animateur pédagogique (encadrement et dynamique) de l'équipe des enseignants.

Le responsable de l'établissement doit répartir son temps de travail entre encadrement administratif et pédagogique des élèves (règles et discipline, conseils de classe, examens, etc.) et du personnel administratif et enseignant (animateur de l'équipe pédagogique, méthode d'enseignement, contenu d'apprentissage, organisation de stages, etc.). Ces deux activités indispensables jouent positivement sur les résultats des élèves (cf. Scheerens, 1989, 1992 en annexe). On retrouve alors pour le directeur ou le responsable les mêmes remarques faites précédemment dans le cas des enseignants concernant son effort et sa motivation.

Dans la prise en compte de cet « effet établissement », nous avons considéré implicitement que l'entrepreneur de formation possédait une qualification suffisante pour assurer la gestion administrative et pédagogique de l'établissement. Or, tout comme les enseignants, les élèves, le directeur entre à ce titre comme un input dans la fonction de production pédagogique bien qu'il prenne en charge des variables de processus (méthodes d'enseignement, contenu d'apprentissage, etc.). La qualification de celui joue

indirectement sur la qualité de la formation en influençant la qualité de l'encadrement pédagogique et administratif de l'établissement.

Comme nous l'avons indiqué au début de cette section, la qualité de la formation peut s'apprécier dans un objectif externe, principalement professionnel. Au-delà de la pertinence du type et/ou de la spécialité de formation dans l'environnement d'emploi, la prise en compte de cet objectif modifie également l'offre de formation, notamment l'organisation de l'apprentissage³⁶. Cet effort de professionnalisation s'apprécie par le degré d'intégration du système productif dans l'offre de formation.

2.1.3.3 Organisation de l'apprentissage et qualité externe

L'amélioration de la relation formation/emploi peut passer par celle de la relation école/entreprise. Elle conduit ainsi à reconnaître l'entreprise comme un lieu de formation à part entière en vue d'améliorer non seulement les acquis professionnels, la connaissance de l'entreprise et permettre aux individus formés de bénéficier de cette expérience professionnelle. Par ce biais, l'individu possède une opérationnalité mais également une expérience professionnelle pouvant favoriser son insertion. Cette double dimension est au cœur des modèles de formation intégrée. La prise en compte du système productif et son intégration dans l'offre de formation conduisent à remettre en cause le monopole de l'établissement dans l'offre de formation. Elle témoigne d'une volonté de prise en compte de l'environnement professionnel et souligne les limites du modèle adéquationniste dans la gestion des relations formation/emploi (cf. *infra* 2.3.1, p-108).

Ce modèle de formation intégré se décline selon plusieurs variantes en fonction du pays de référence (cf. Lavillaureix, 1992). L'intégration du système productif peut être plus ou moins formelle. A titre d'exemple les modèles de formation duale allemand et suisse s'achemine vers une formation en alternance formelle compte tenu de la reconnaissance explicite (évaluation) des acquis professionnels. Dans un objectif similaire mais moins généralisé, on trouve en France les baccalauréats professionnels avec une intégration formelle des entreprises selon les spécialités intégrées dans le référentiel de

³⁶ Le terme d'apprentissage est entendu ici dans son sens littéral, renvoyant à la situation d'apprendre.

programme de formation (cf. Bouyx, 1997). Pour d'autres filières de formation, l'intégration existe mais elle n'est pas aussi explicite. Il s'agit notamment des stages effectués en entreprises qui offrent un apprentissage professionnel avec la possibilité d'une mise en œuvre des connaissances acquises.

Si ces modèles de formation soulignent l'importance de l'entreprise dans sa dimension formatrice, ils valorisent la complémentarité de l'établissement et de l'entreprise dans l'enseignement professionnel.

Si l'objectif de qualité externe explique la référence à un modèle de formation intégré, il est difficile de conclure à la supériorité d'un modèle. Ces modèles ont cependant l'avantage de mettre en évidence le rôle positif de l'expérience professionnelle et de favoriser ainsi l'accès à l'emploi. Mais reconnaissant le rôle positif de l'implication du système productif, cette dimension peut être appréciée au travers des stages pratiques que l'élève peut entreprendre au cours de sa scolarisation pour favoriser son employabilité.

Il nous semble que le modèle de formation intégré et sa relation avec la qualité externe s'apprécient comme un effet dynamisant par rapport à l'emploi. Cette participation ne peut être que diffuse tout en considérant par ailleurs que son absence aurait un effet négatif sur la qualité de la formation.

« L'effet stage » et sa valorisation *a posteriori* vont dépendre de sa durée, de l'encadrement ainsi que de son contenu. Quel que soit le degré d'intégration de l'entreprise, ces trois variables se retrouvent de manière explicite.

La durée du stage doit être suffisante pour à être significative. Sa durée variera selon l'objectif professionnel, le niveau d'intégration et la participation formelle des entreprises au processus de formation. A titre d'exemple, la mise en situation peut être effective de 6 à 8 semaines par année de formation (ou pour un cycle de formation).

Il est possible d'apprécier la qualité de la formation pratique selon le même cadre défini précédemment pour l'établissement (cf. *infra* 2.2.1, p-88). Cela est d'autant plus nécessaire que les acquis professionnels ne sont pas explicitement définis dans le référentiel d'un programme de formation. Cette dimension de la qualité se rapproche de la

qualité interne dans la mesure où il s'agit d'apprécier la qualité ou l'efficacité de l'entreprise dans la transmission de connaissances, bien qu'elle ait parallèlement une influence sur la qualité externe de la formation.

Les apprentissages sont dépendant de la technologie employée par l'entreprise mais également sa taille, etc. Ainsi pour un secteur d'activité donné, les entreprises peuvent être hétérogènes et leur participation à l'effort de formation doit dépendre de leur pertinence dans une activité de formation. De la même manière le tuteur joue un rôle tout comme l'enseignant dans la transmission de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Son expérience, son aptitude et sa formation favorisent également la transmission et la qualité des acquis professionnels. Enfin tout comme pour l'établissement, il existe une capacité d'accueil pédagogique jouant un rôle sur la transmission de ces acquis.

Au-delà d'une durée convenable du stage, le contenu de celui-ci doit être conforme à la formation de référence et en relation avec l'activité professionnelle qu'exercera l'élève. Ainsi, si l'activité qu'occupe le stagiaire est éloignée de sa formation ou n'est pas une composante de sa formation, la valorisation *a posteriori* de la formation sera marginale, voire nulle. Cet appariement dépend de l'entreprise accueillant le stagiaire au travers notamment du rôle de tuteur, interface entre l'élève et l'entreprise. Ce dernier ayant le même rôle que l'enseignant, influence positivement la qualité de la formation (ou acquis professionnel) par ses compétences professionnelles mais aussi ses aptitudes à l'encadrement et sa motivation et l'effort qu'il y consacre³⁷.

L'analyse effectuée jusqu'à présent s'est limitée à l'étude du stage en tant que tel et non à la prise en compte de l'environnement favorisant sa réussite. La qualité du stage dépend non seulement de son contenu, de l'effort de l'entreprise concernée, mais également de l'établissement. Il s'agit de considérer l'interaction entre l'établissement et l'entreprise. Dans cette perspective, « l'effet stage » se décompose en un « effet classe » (rôle de l'enseignant) et un « effet établissement » (rôle du responsable de l'établissement).

³⁷ La qualité du tutorat dépend également de la politique de l'entreprise à son égard (cf. Greffe, 1994).

L'interaction entre les deux sphères est souhaitable car elle permet de définir le contenu de l'apprentissage au sein du stage et en particulier les objectifs de ce dernier. L'établissement joue donc un rôle dans l'organisation et la gestion des stages. Cette activité s'intègre dans l'encadrement administratif et pédagogique des élèves.

L'implication de l'établissement revêt une double dimension. D'une part, la connaissance de l'environnement professionnel favorise l'accès au stage au travers d'un partenariat avec les entreprises du secteur professionnel considéré. Il peut également faire connaître la formation. Ces différents contacts ont un effet sur les connaissances des enseignants concernant les pratiques professionnelles, influençant ainsi favorablement son enseignement (cf. *infra* 2.3.1, p-108).

Les enseignants, tout comme le responsable de l'établissement, développent un suivi de ces stages et contrôlent leur qualité par ce biais.

Ces variables de processus peuvent être regroupées dans une même fonction où l'effet classe et l'effet stage dépendent de l'effet établissement. De la même manière l'effet classe influence l'effet stage.

$$Q = h(E_c, E_s, E_E) \quad [13]$$

Où E_c désigne l'effet classe, E_s correspond à l'effet stage et E_E illustre l'effet établissement.

Au terme de cette analyse, il est possible de regrouper l'ensemble des variables dans une même fonction de qualité :

$$Q = f(T/e, H/e, A_e) + h(E_c, E_s, E_E) \quad [14]$$

Le tableau 6 récapitule les composantes des fonctions f et h ainsi que leur signification.

Tableau 6. Déterminants de la fonction de qualité

Variables	Définition
T/e	Temps d'utilisation du matériel pédagogique par élève
H/e	Heures d'enseignant par élève
A_e	Acquis des élèves
E_c	L'effet classe regroupant la pratique pédagogique de l'enseignant, sa motivation ainsi que son effort au travers de la préparation de ses cours et du suivi pédagogique des élèves. Il influence également « l'effet stage » par l'encadrement qu'il exerce auprès de l'élève.
E_s	L'effet stage indique l'intégration du système productif dans l'offre de formation. Il comprend à la fois l'encadrement du stagiaire et la pertinence du stage au regard de la spécialité de formation et de l'objectif qu'il poursuit.
E_E	L'effet établissement renvoie à l'activité du directeur ou du responsable d'établissement qui par son activité d'encadrement administratif et pédagogique influence de manière significative l'effet classe et stage.

A l'aide de cette grille de lecture, nous évaluerons la réponse de l'offre de formation publique aux objectifs de qualité précédemment définis.

2.2 L'échec du modèle public

A la présentation des structures de l'enseignement technique et professionnel public (2.2.1) succédera son évaluation, laquelle met en évidence son inefficacité tant dans une dimension interne (2.2.2) qu'externe (2.2.3).

2.2.1 Les structures de l'enseignement technique et professionnel

L'enseignement technique et professionnel appartient à l'enseignement secondaire. Il dispose d'une représentation au niveau de l'enseignement supérieur dans le cadre du complexe polytechnique universitaire. Il occupe une place marginale au sein de l'enseignement secondaire puisqu'il ne scolarise que 6% des effectifs³⁸ en 1988.

³⁸ Calculé selon les données disponibles dans les annuaires Statistiques, 1985, 1986, 1987, 1988.

Le changement de régime en 1990 modifie l'organisation au sein du système éducatif béninois. Auparavant deux ministères assuraient l'administration du système d'enseignement : le ministère des enseignements de base et le ministère des enseignements moyens et supérieurs. Au sein de ces 2 ministères, la direction des enseignements moyens technique et professionnel supervisait l'enseignement technique et professionnel. L'organisation générale a été simplifiée en réunissant les deux ministères en un seul et en créant par niveau d'enseignement des directions. En outre, les appellations des niveaux d'enseignement ont été modifiées³⁹. Le qualificatif d'enseignements moyens a été supprimé et remplacé par enseignement secondaire. L'enseignement de base est devenu, quant à lui, l'enseignement primaire. Comme le montre l'organigramme du ministère de l'Education Nationale (cf. en Annexe 3, p-342), c'est la direction de l'enseignement technique et professionnel (D.E.T.P.) qui a en charge la gestion des 12 établissements d'enseignement technique et professionnel (E.T.P.) publics.

En dehors des instituts de santé, les enseignements techniques sont dispensés au sein des complexes polytechniques. La répartition de ces complexes sur le territoire national favorise incontestablement les régions du Sud Bénin. Ils se localisent en effet dans les zones les plus fortement peuplées (cf. en Annexe 1 : Carte du BENIN, p-332).

L'E.T.P. couvre 5 filières de formation : Industrie et Gestion, Economie Familiale et Sociale, Agriculture et Santé. Chaque filière comprend plusieurs spécialités (cf. en Annexe 4 Tableau 31. , p-343).

D'une manière générale, le système s'organise en deux cycles. Le premier cycle de trois ans prépare au diplôme de C.A.P. (ou équivalent dans le cas de l'agriculture et de la santé), le second cycle, d'une durée identique est sanctionné par le Diplôme de technicien (industrie, agriculture, E.F.S. et Santé) équivalent au Baccalauréat dans le cas de la filière Gestion (Bac G1, G2 et G3).

³⁹ Il s'agissait d'une remise en cause des dénominations des niveaux d'enseignement issues de l'application de la réforme de « l'école Nouvelle ».

L'enseignement technique et professionnel ne peut être considéré comme un enseignement homogène. Deux phénomènes importants apparaissent lors de l'analyse : une division sexuelle des filières et une forte tertiairisation de l'enseignement technique.

La scolarisation des filles et plus généralement l'éducation des femmes est devenue un leitmotiv des politiques éducatives des organismes internationaux. Ainsi en dehors des disparités villes/campagnes, les études sur l'éducation scolaire mettent l'accent sur les disparités sexuelles dans les pays en développement. La discrimination sexuelle s'accroît au fur et à mesure que le niveau éducatif s'élève. L'enseignement technique et professionnel apparaît atypique à ce titre. En effet, on constate une répartition plus équitable (45% de filles et 55% des garçons) entre les filles et les garçons au niveau du premier cycle, en comparaison de l'enseignement secondaire général où le rapport est de 1/3 de filles pour 2/3 de garçons. Dans le cas du second cycle, la sélectivité est plus importante pour les filles dans la mesure où le rapport s'établit à 1/3 de filles pour 2/3 de garçons. Dans l'enseignement secondaire général, il passe à 1/5 de filles pour 4/5 de garçons (Bourdin, Legonou, 1989).

Si la filière gestion s'illustre par la mixité, il n'en est pas de même pour les filières industrielles et agricoles exclusivement masculine. Cette remarque est inversée pour la filière EFS qui ne scolarise que des filles. Le cas des filières sanitaires est proche de l'enseignement tertiaire où la mixité prédomine.

En ce qui concerne la répartition des effectifs au sein de l'ETP, on note l'importance de la filière tertiaire, qui regroupe à elle seule 2/3 des effectifs, suivi par l'enseignement industriel. L'évolution des effectifs dans chaque filière est restée à peu près stable bien que l'enseignement tertiaire a vu ses effectifs décroître de 1984 à 1988. A l'inverse les enseignements agricole et industriel ont connu une légère progression (cf. *infra* Tableau 7).

Tableau 7. La répartition des effectifs dans l'enseignement technique selon les différentes filières (1^{er} et 2nd cycle)

Part en % des effectifs selon la filière	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Agriculture	6,0%	6,1%	7,2%	8%	7,6%		11,5%		
Economie Familiale et Sociale	2,0%	2,0%	2,6%	2,7%	2,6%		1,9%		
Gestion	66%	66,1%	63%	60,6%	60,4%		43%		
Industrie	18%	18%	18,6%	19,9%	19,4%		27,3%		
Santé	8%	8%	8,6%	8,8%	9,9%		16,1%		

Source : *Annuaire Statistiques du ministère de l'Education Nationale (1984-1988)*.

2.2.2 Surcoût et faible qualité de l'offre de formation

Dans cette période d'austérité économique (qui ne touche pas exclusivement les pays en développement), l'accent se focalise sur les coûts des services d'enseignement dont la progression va bien au-delà de ce que l'Etat peut y consacrer. La rareté des ressources impose non seulement un choix dans l'affectation des ressources éducatives (cf. *supra* chapitre 1, p-16), mais également celui de sélectionner parmi un ensemble de possibilités de production, celle qui satisfera au critère de qualité (cf. *supra* 2.1, p-66) et de coût. C'est dans cette double dimension, qu'est évaluée l'offre de formation publique, en endogénéisant la contrainte budgétaire et qualitative. Or, l'étude du fonctionnement de l'offre publique tend à souligner une faible qualité engendrant un surcoût. Suivant en cela la grille d'analyse établie dans la section précédente, nous aborderons successivement l'encadrement pédagogique (2.2.2.1) et la productivité de l'E.T.P. (2.2.2.2).

2.2.2.1 L'encadrement pédagogique des élèves

L'étude des facteurs de production sera limitée aux enseignants, aux matériels pédagogiques et aux élèves.

L'évaluation du personnel enseignant peut-être appréciée par l'effectif, l'analyse peut être affinée en se référant à la structure du personnel enseignant (qualification, rapport permanent/vacataires, etc.).

L'étude de Lamoure (1989) nous permet d'apprécier la structure du personnel enseignant⁴⁰ dans l'enseignement technique au mois de septembre 1990. Cette étude estime que dans l'enseignement technique seulement 45% du corps enseignant est composé de professeurs certifiés dans les disciplines d'enseignement général. Ils sont encore moins nombreux dans les disciplines techniques (39%). L'insuffisance de personnels qualifiés est palliée par l'utilisation d'une forte proportion d'instituteurs et d'instituteurs adjoints auxquels s'ajoutent les titulaires du diplôme d'enseignement technique (C.P.U.), soit 41% de l'effectif total enseignant. Les vacataires représentent 13% du nombre total d'enseignants. Ces derniers sont diplômés de l'enseignement supérieur et ont bénéficié des programmes d'aide à l'emploi (cf. Annexe 7 Tableau 45. , p-357).

Une étude plus récente (Ridao, 1993) dresse un bilan plus sombre de la situation. En effet, celle-ci mentionne dans le cas des filières industrielles, commerciales et E.F.S, un effectif de 119 enseignants⁴¹ (agents permanents de l'Etat). La totalité de l'effectif concerne uniquement des béninois, aucun assistant technique français ou d'autres Européens ne sont actuellement en poste dans les complexes polytechniques (arrêt de la politique de substitution en 1992). L'effectif initial doit être réévalué de 50 à 60% étant donnée la large participation des vacataires sans lesquels les établissements ne pourraient fonctionner. A titre d'exemple, le complexe polytechnique de Natitingou est sans enseignants de spécialités (enseignement technique) malgré un effectif de 40 élèves.

Ces caractéristiques du personnel enseignant soulignent le recrutement de personnel peu qualifié, en particulier les instituteurs. Cette politique de recrutement a sans aucun doute eu un effet direct sur les faibles résultats constatés du système de formation technique et professionnelle (taux de réussite, cf. *infra* 2.2.2.2). Elle doit être mis en parallèle avec la politique expansionniste du système éducatif défini dans le cadre de la

⁴⁰ Les professeurs adjoints sont diplômés du complexe polytechnique Universitaire (C.P.U.) ; les instituteurs ne possèdent qu'un D.T.I. et les instituteurs adjoints seulement un C.A.P..

⁴¹ Ne sont pas inclus les enseignants liés à des projets et les vacataires, en revanche les enseignants en congé de formation sont comptabilisés.

politique de l'école nouvelle (cf. *supra* Chapitre 1, 1.1, p-17). L'hétérogénéité de la population enseignante conduit à des remarques nuancées. On peut en effet envisager que les vacataires, diplômés de l'enseignement supérieur satisfont à la norme de qualité exigible pour enseigner dans les complexes polytechniques. Le statut de vacataire ne peut amener à conclure à leur plus faible qualité comparativement aux enseignants permanents. Il y a en effet aucune causalité explicite entre les deux. En ce qui concerne leur expérience pédagogique, les mêmes remarques s'imposent en l'absence d'étude précise sur leur profil ou leur ancienneté dans les établissements. A l'inverse, la forte proportion d'instituteurs et d'instituteurs-adjoints peut avoir une incidence sur la qualité de la formation dispensée. De la même manière, le manque d'enseignant de spécialités techniques favorise un enseignement de faible qualité.

Il est à noter que ce phénomène est peu mis en avant dans le cas des études émanant d'Organisations Internationales telles que la Banque Mondiale⁴², qui insistent surtout sur l'inadaptation des combinaisons productives au travers d'une sous utilisation du matériel pédagogique et d'une sur-utilisation du facteur travail.

Cette répartition inégale s'observe notamment dans l'étude fonctionnelle du budget de l'E.T.P.. Cette étude souligne la tendance à la part croissante des dépenses de personnel dès 1985, atteignant 75% des dépenses de l'enseignement technique en 1989 (cf. Tableau 19. , p-335).

Les dépenses liées au fonctionnement des ateliers représentent une part marginale de celles de l'E.T.P (atteignant environ 5% du budget en 1990). Rapportées, pour l'année 1989 aux effectifs des élèves, les dépenses de fonctionnement des complexes polytechniques ne représentent que 2300 francs CFA⁴³ par an et par élève. Ce qui explique des conditions difficiles de fonctionnement. Ainsi, l'état des équipements des complexes

⁴² Les analyses soulignant l'inefficacité de l'offre de formation publique mettent d'avantage l'accent sur un nombre trop important d'enseignant que sur leur qualification, laquelle satisfait à la norme exigible.

⁴³ Francs CFA avant dévaluation.

polytechniques paraît préoccupante⁴⁴ (cf. Lamoure, 1990). Ils sont non seulement en nombre insuffisants mais de surcroît vétustes⁴⁵.

La situation diffère selon les établissements. Ainsi, la situation du complexe polytechnique de Coulibaly est plus favorable en raison des aides reçues de la coopération française et allemande (installation d'un atelier de mécanique automobile en 1993). Cet état des locaux et des équipements conduit à s'interroger sur la qualification des jeunes diplômés, notamment en termes de savoir-faire technique et professionnel. En outre, depuis 1987, l'étude des lignes de crédit révèle l'absence d'ouverture de crédits pour l'achat de matériels, de fournitures scolaires et le fonctionnement des ateliers ou des bureaux. Les seules dépenses prises en charge par l'Etat sont les dépenses d'électricité, d'eau et les traitements du personnel. Ces différentes données témoignent des conditions particulièrement difficiles dans lesquelles se dispense la formation technique et professionnelle. En fait depuis 1987, le budget de fonctionnement des complexes polytechniques est alimenté par les contributions scolaires (5 000 Francs CFA par an et par élève) des élèves et les retenues sur les bourses.

Si la pression budgétaire explique l'insuffisance du matériel pédagogique dans les complexes polytechnique, cette tendance est renforcée par le surcoût de l'E.T.P.. A ce niveau, l'accent est mis sur les caractéristiques de l'E.T.P. dont les dysfonctionnements favorisent une faible qualité et un effet d'éviction envers le matériel pédagogique ou les ressources pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Le coût unitaire est défini par un quotient, son expression varie selon les variables mises au numérateur et au dénominateur, expliquant l'hétérogénéité des indicateurs selon

⁴⁴ Dans son étude du fonctionnement de l'enseignement technique et professionnel, Jean Lamoure fait un état des lieux des équipements des complexes polytechniques en janvier 1990, il mentionne « qu'en 1985, les ateliers de fabrication mécanique des CP n'étaient dotés que de 5 fraiseuses, 6 tours, 3 rectifieuses planes avec en moyenne 4 élèves par machine. La même situation se retrouve dans les autres ateliers : une perceuse (en panne) dans l'atelier de mécanique automobile, un seul moteur Peugeot 403, 9 équerres, 8 règles en bois, mais néanmoins 38 truelles en Génie civil/BTP. Dans le cas des formations tertiaires, la situation est comparable : les machines à écrire sont le plus souvent vétustes ».

⁴⁵ « En général, les locaux des complexes polytechniques sont vétustes et mal équipés. Les crédits d'équipement et de fonctionnement étant insuffisants, seul le CP de Coulibaly échappe à cette condition en bénéficiant d'une aide substantielle de la coopération française mais aussi allemande » (Annuaire Statistique, 1986-1987).

les études disponibles⁴⁶. L'indicateur de coût le plus couramment utilisé est le coût par élève inscrit. Il exprime la charge financière effective supportée par élève inscrit, pondérée des abandons. Il représente le coût d'une année/élève.

Les coûts unitaires en dehors d'une dimension descriptive sont supposés refléter l'efficacité des services d'enseignement. Sous cet angle, l'efficacité ou l'inefficacité renvoie aux caractéristiques du système d'enseignement.

L'indicateur de coût par élève est mis en relation avec les caractéristiques des établissements (taille de l'établissement) mais aussi avec les effectifs des élèves par classe et les qualifications des enseignants. Un coût unitaire très élevé traduit la surconsommation de ressources par un niveau d'éducation ou par le système dans son ensemble. Il conduit à émettre un jugement défavorable sur les coûts de production des établissements, jugés souvent trop élevés. Il convient de nuancer de tels propos. En effet, les coûts augmentent selon le niveau d'enseignement où les ressources pédagogiques mobilisées varient. Ils dépendent de l'échelle de rémunération des enseignants et du rapport maître/élève. Or, au fur et à mesure que le niveau d'éducation progresse, le coût s'accroît compte tenu d'un nombre de cours plus important et de la qualification des enseignants plus élevée que requiert des niveaux de formation supérieurs.

Tableau 8. Coûts unitaires par niveau et ordre d'enseignement au Bénin

Niveau d'enseignement	Coût unitaire
Enseignement de base	20
Enseignement général 1 ^{er} cycle	40
Enseignement général 2 nd cycle	80
E.T.P. 1 ^{er} cycle	250
E.T.P. 2 nd Cycle	250
Enseignement supérieur	460

Source : Rasera, 1988.

⁴⁶ En distinguant dépenses d'investissement et de fonctionnement, les coûts unitaires d'investissement recouvrent les coûts de la construction scolaire au m² mais aussi le coût d'investissement par classe ou encore par élève. Le coût unitaire de fonctionnement s'apprécie à partir des variables définies au dénominateur. Le numérateur correspond aux dépenses de fonctionnement. Il est ainsi possible de déterminer par diplômé le coût de l'achèvement d'un cycle d'étude.

L'enseignement technique se distingue des autres types d'enseignement par des coûts qui sont essentiellement liés au matériel pédagogique et à un enseignement spécialisé exigeant un groupe pédagogique plus faible (enseignement en atelier, cf. *supra* 2.1.2, p-71). Au sein même de l'enseignement technique, les coûts de l'enseignement industriel sont plus élevés que l'enseignement familial et social (E.F.S.) ou encore l'enseignement tertiaire.

L'analyse précédente met en évidence une hétérogénéité des coûts en fonction des structures d'enseignement et du type d'enseignement (cf. tableau 8). Les comparaisons entre des enseignements d'un type et de niveaux différents sont limitées. Des coûts unitaires élevés peuvent se justifier dans l'objectif de qualité. Néanmoins, d'autres caractéristiques du fonctionnement de l'E.T.P. révèlent des inefficiences.

La majorité des études (cf. Riew, 1966, 1986 ; Tibi, 1987 ; Hough, 1989) mettent en relation des coûts unitaires trop élevés avec une sous-utilisation de la capacité d'accueil⁴⁷. Cette situation se retrouve dans le cas de l'E.T.P. au Bénin. A titre d'exemple, les complexes polytechniques de Natitingou et d'Ouidah n'accueillent respectivement que 40 et 100 élèves alors qu'ils pourraient en accueillir 200. De la même manière le ratio maître/élève faible (H/e dans notre analyse de la qualité, cf. *supra* 2.1.2, p-71) révèle un phénomène de sur-qualité. En effet, le nombre d'élève par enseignant pourrait être plus important sans que cela ait une incidence sur la qualité de l'enseignement dispensée, en particulier dans les enseignements généraux.

Au-delà d'un coût unitaire élevé, la faible productivité de l'E.T.P. renforce le phénomène de surcoût. Elle témoigne à la fois d'une faible qualité dans le processus de transformation des élèves en diplômés mais impose également d'accroître les ressources pédagogiques afin de prendre en charge les redoublants.

⁴⁷ A l'inverse peu d'études soulignent une surqualification des enseignants ou une sur-utilisation du matériel pédagogique.

2.2.2.2 La faible productivité de l'E.T.P.

L'étude de la productivité de l'E.T.P. renvoie à l'effet classe et établissement. Il s'agit en effet de s'intéresser au fonctionnement des établissements en dehors des ressources pédagogiques mobilisées.

Les indicateurs retenus mettent en relation les coûts et les résultats de l'institution éducative. Mais l'appréciation du résultat au travers d'un taux de réussite ne peut pas être représentatif de la qualité telle que nous l'avons définie précédemment. Dès lors, la définition d'un rapport coût-qualité ne peut être opérationnelle. Il est en revanche possible de mettre en œuvre une analyse décomposée évaluant d'une part les coûts et dans un second temps la qualité de l'offre de formation publique telle que décrite dans la section précédente.

Le phénomène de surcoût s'explique par la faible productivité de l'offre de formation professionnelle et technique (rapport entre ressources consommées et niveau de production atteint) ; cette faible productivité pouvant être également mise en relation avec une inadaptation productive des facteurs de production (cf. *supra* 2.2.2.1)

Considérant l'école comme une entreprise spécialisée dans la production d'un service d'éducation, il est possible d'apprécier le processus de transformation. Un certain nombre d'indicateurs partiels évalue ce processus de transformation.

Le premier indicateur concerne la sélectivité du système de formation. La sélectivité se définit comme toute série d'actions qui conduisent à l'octroi d'un diplômé et à l'exercice d'une profession définie (O.C.D.E., 1992). Il s'agit plus simplement de mesurer les taux de réussite et d'échec du système (ou d'un établissement particulier).

Le second indicateur utilisé notamment par la Banque Mondiale (1988), est un indicateur de productivité. Il s'agit du nombre d'années/élève nécessaire pour produire un diplômé (cf. encadré n°2), le système sera déclaré efficace d'un point de vue technique (rendement interne) si le rapport entre ce taux et le nombre d'années théorique est égal à 1 (soit 100% des élèves inscrits sont diplômés).

Encadré n°2 : Calcul du nombre d'années/élève nécessaire pour produire un diplômé

Le calcul de cet indicateur de productivité impose de disposer des taux de promotion, de redoublement et d'abandon pour chaque année d'étude d'un cycle de formation donnée. Pour ce faire, on attribue ces différents taux à une cohorte fictive de 1000 élèves qui est alors reconstituée et l'on détermine le nombre d'années/élève consommées et le nombre de diplômés. A partir de ces deux éléments il est possible de déterminer le rendement interne d'un cycle d'étude, comme illustré ci-après.

Année d'études théorique	Nombre d'années/élève
1	...
2	...
3	...
Total	Σ du nombre années/élève
Diplômés :	Y

Années/diplômés : Σ du nombre années/élève/Y = X

Coefficient d'efficacité : Années théoriques d'un cycle d'étude/Années/diplômés = χ
(compris entre 0 et 1, exprimé en % ou en nombre d'années/élèves nécessaire pour produire un diplômé).

L'utilisation d'un taux de rendement scolaire ne va pas sans poser de problèmes. En effet, sa construction nécessite de disposer des taux de promotion, redoublement et abandon pour chaque année et chaque établissement. Ainsi, il peut s'agir d'une moyenne (sur un nombre d'années pour un établissement ou plusieurs établissements), il peut également correspondre à une année donnée pour la totalité des établissements. L'absence de remarques méthodologiques sur les évaluations de ces taux explique les variations importantes selon les sources auxquelles on se réfère. Elle pose en outre le problème déjà évoqué de l'utilisation d'un taux de réussite brut, non ajusté des caractéristiques des élèves (cf. supra 2.1, p-66). En ce qui concerne l'E.T.P., la pré-sélectivité des élèves à l'entrée conduit à penser qu'ils possèdent le niveau pré-requis voire au-delà. Certes, au-delà des acquis des élèves se posent le problème de leur effort pédagogique, mais nous admettons

que ces derniers cherchent à maximiser leur chance de réussite et donc qu'il travaille en conséquence. En outre, l'effet de sélection conduit nécessairement à sélectionner des élèves motivés, limitant l'impact de cet effet sur les résultats scolaires. Sans nier l'imperfection d'un tel indicateur, on peut néanmoins s'interroger sur la faiblesse des taux de réussite à l'examen, atteignant moins de 40% pour des élèves sélectionnés à l'entrée. Cette situation tend à révéler une certaine inefficacité dans leur encadrement pédagogique. Certes, il paraît à ce niveau très difficile de préciser les responsabilités entre les enseignants ou encore le directeur d'établissement voire l'État qui a en charge ces établissements. Dès lors, les remarques effectuées concernent à la fois l'encadrement pédagogique et administratif des élèves. En dépit d'une faible disponibilité statistique, il offre un ordre de grandeur quant à la productivité de l'E.T.P..

L'étude de SERHAU effectuée en 1987, permet de disposer d'informations relatives aux taux de promotion, d'abandon et de redoublement. Il est ainsi possible de reconstruire pour une cohorte fictive, l'évolution au travers du système de formation. Cette évolution sera appréciée selon le cycle (1^{er} et 2nd) de l'option commerciale et industrielle.

La reconstitution fictive faite à partir de ces données (cf. annexe pour détail de calcul) démontre la faible productivité de l'enseignement technique, en particulier pour les filières industrielles où il faut 19,9 années/élève pour produire un diplômé au niveau du C.A.P. et 14,2 années/élève pour un diplômé au niveau D.T.I.. Les données sont nettement meilleures pour la filière industrielle où le rendement atteint près de 57% au niveau du C.A.P. et près de 36% au niveau du baccalauréat. Nous disposons également de ces données pour le seul lycée technique Coulibaly en 1993. Les taux de rendement apparaissent plus élevés dans la filière commerciale où ils atteignent 61% au niveau du C.A.P. et du baccalauréat. En revanche, ils sont plus faibles dans les filières industrielles, soit 34% au niveau du C.A.P. et 53% au niveau du D.T.I.. Les différences importantes peuvent s'expliquer par une amélioration des taux de réussite entre les deux périodes considérées, comme le montre l'évolution des taux de réussite et d'échec disponibles pour certains établissements.

Ce taux de rendement scolaire révèle la faible efficacité pédagogique des établissements publics. Le taux de déperdition important qui en résulte augmente les coûts de formation. Il impose en effet d'accroître la capacité d'accueil des établissements en augmentant de manière significative les ressources pédagogiques (nombre de classes).

Notre analyse s'est limitée jusqu'alors à l'étude de la qualité des établissements publics en soulignant à partir du fonctionnement de l'E.T.P. les insuffisances des ressources pédagogiques et la faible efficacité pédagogique des établissements publics. Le dernier paragraphe de cette section sera consacré à l'étude de la qualité externe des formations publiques.

2.2.3 Les formés par l'enseignement technique et professionnel face à l'emploi.

Le cadre général des problèmes d'emploi au Bénin (2.3.3.1) posé, nous apprécierons dans un second temps, le devenir des diplômés de l'E.T.P. (2.3.3.2).

2.3.3.1 L'emploi au Bénin

La présentation de la situation de l'emploi s'organisera autour de deux axes. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques de la population active ainsi que celles de l'emploi. Le second temps de l'analyse sera dévolu à l'étude de l'évolution et des perspectives d'emploi.

A l'aide des données issues du recensement de la population et de l'habitat en 1992 par l'INSAE, la population active occupée est estimée à un peu moins de deux millions. L'enquête souligne que sur la population en âge de travailler⁴⁸, un individu sur trois est inactif. La population active est essentiellement jeune puisque 25% des individus en âge de travailler sont âgés de moins de 20 ans et 50% ont moins de 30 ans.

La répartition de la population active occupée par branche d'activité (cf. Tableau 40. , p-351) révèle que plus de la moitié des actifs se concentrent dans le secteur de l'agriculture traditionnel contre moins de 10% dans les industries manufacturées. La

⁴⁸ Le recensement effectué en 1992 estime la population du Bénin à 4,9 millions d'habitants, la population en âge de travailler atteint 3,07 millions d'habitants (cf. INSAE/P.N.U.D., 1992).

seconde branche d'activité par ordre d'importance est celle du commerce qui totalise 21% de la population active occupée⁴⁹. L'ensemble des activités du secteur moderne ne totalise que 5,5% de la population. Globalement, l'emploi informel regroupe 90% de la population active (cf. en annexe, Tableau 37. , p-350).

Le secteur moderne est marqué par le poids de l'administration, son effectif atteignait au mois de juin 1993, 34 893 agents (non compris les militaires). L'Education Nationale mobilise, à elle seule, plus de la moitié des effectifs, viennent ensuite les ministères du Développement Rural et de la Santé (cf. Observatoire de l'emploi, 1993).

En ce qui concerne le secteur moderne hors administration, les données fournies par l'observatoire de l'emploi (1994) estiment le nombre d'emplois modernes urbains à 20 000 dont 15 000 permanents. Ce secteur représente majoritairement celui des services et le secteur tertiaire compte la moitié des établissements et des emplois. Les entreprises sont pour la plupart de petite taille. En effet, les 2/3 ont moins de 50 salariés et le nombre de salariés dans le tiers restant oscille entre 10 et 20.

L'enquête effectuée par le PEESI en 1992 permet d'estimer le volume d'emploi dans le secteur informel. L'enquête a dénombré environ 180000 emplois (cf. Tableau 38. , p-351). Ce recensement a concerné neuf villes principales du Bénin (cf. en Annexe 1 : Carte du BENIN, p-332). D'une manière générale, les activités de commerce et de service sont les plus développées.

Au-delà de ces différents constats présentant de manière statique, la situation de l'emploi au Bénin, il paraît important et essentiel d'intégrer à l'analyse une dimension dynamique permettant d'apprécier son évolution. Cette analyse comporte deux conclusions essentielles : d'une part, une détérioration de l'emploi dans le secteur moderne ; d'autre part, l'émergence de nouvelles dynamiques d'emploi notamment dans le secteur « informel » apparaissant comme le seul secteur qui offre de réelles opportunités.

La crise de l'emploi public a débuté avant l'application des P.A.S. et s'est traduite par la notification de l'arrêt de l'embauche en 1986, prenant effet le 1er Janvier 1987.

⁴⁹ En 1989, la population active occupée est estimée à un peu de deux millions de personnes dont 71% dans le secteur de l'agriculture traditionnelle et 17% dans les secteurs du commerce et services informels. On signale une évolution dans la répartition de la population active occupée (cf. en Annexe Tableau 43. ,p-352).

L'assainissement des finances publiques (baisse des dépenses de personnel, contenir la progression de la Masse Salariale) ainsi que la restructuration du secteur productif a eu des effets sur la structure des emplois au Bénin.

De 1990 à 1992, 9000 emplois publics et parapublics ont disparu sous l'effet de l'application des mesures des Plans d'Ajustement Structurel. Sur les 9000 emplois, 4000 sont liés à l'application des programmes de départs volontaires⁵⁰. En ce qui concerne le processus de restructuration des entreprises publiques et parapubliques, celui-ci a entraîné la compression d'environ 400 personnes (Observatoire de l'emploi, 1994). Il est également intéressant de noter qu'à cette même période l'Etat reprend partiellement sa politique de recrutement, en particulier dans les secteurs éducatif et sanitaire (Rosanvallon, 1994).

Afin d'apprécier de manière dynamique la situation de l'emploi dans le secteur moderne (non compris l'administration), nous disposons d'une enquête faite par l'observatoire de l'emploi (1993) concernant 60 entreprises en 1992. Cette enquête indique des flux de main d'œuvre négatifs, soulignant la faiblesse d'un mouvement de création d'emploi au Bénin. En outre, le questionnaire de l'enquête comportait une question à l'intention des chefs d'entreprise sur l'avenir, ils se déclarent très pessimiste quant au développement de l'emploi⁵¹. Cette dégradation de l'emploi dans le secteur moderne se retrouve dans les enquêtes ELAM⁵² (1990,1992,1993). Ainsi 90% des emplois appartenant au secteur formel prennent la forme du salariat. L'étude de l'emploi formel montre que celui-ci ne concerne plus que 12% de l'emploi en milieu urbain en 1993 contre 14,7% en 1992 et 19,1% en 1990.

Face aux tensions du marché de l'emploi du secteur moderne, de nombreuses études soulignent que les opportunités d'emploi sont circonscrites pour l'essentiel dans le secteur informel où la croissance des emplois est estimée à 5% l'an. Selon l'étude de Back

⁵⁰ Cette réduction de l'emploi public s'est faite selon deux modalités principales :

D'une part, la continuation du second programme de départ volontaire qui a entraîné la radiation de 1971 agents permanents de l'Etat.

D'autre part, l'application d'une nouvelle modalité de compression du personnel : « les départs ciblés ». Cette nouvelle modalité a concerné 1919 agents occasionnels de l'Etat. Enfin suite à un audit du ministère du développement rural, 490 agents permanents de l'Etat ont été radiés. Au total ces mesures ont eu pour effet de déflater 4080 agents de l'Etat qu'ils soient occasionnels ou permanents.

⁵¹ Il faut rappeler que cette enquête s'est déroulée juste avant l'annonce de la dévaluation, laquelle peut avoir renforcée ces tendances pessimistes.

⁵² La présentation méthodologique et les principaux résultats de cette enquête sont détaillés en annexe (cf. Annexe 6, p-353).

et alii (1988), le secteur informel est le seul susceptible d'accueillir la main d'œuvre arrivant sur le marché du travail avec une prévision de création d'emploi estimée à 22 500 par an.

Sous un angle différent, les enquêtes ELAM (cf. Annexe 6, p-353) confirment cette tendance. La baisse du taux de chômage déclaré et réel est interprétée (cf. Annexe 6, Tableau 46. , p-358) comme le déplacement d'une partie des chômeurs vers le secteur informel. Cette hypothèse tend à être corroborée par une augmentation du taux d'emploi acceptable.

L'amélioration des indicateurs de chômage s'observe par une baisse du taux de chômage entre 1992 et 1993. On peut s'interroger sur l'importance et la réalité de cette baisse. Elle peut en effet, s'interpréter comme une meilleure appréhension du phénomène par les enquêteurs. A ce titre, on note la progression du taux de sous-emploi de 1,9 points et la régression du taux de chômage de 2,9 points. L'étude de l'échantillon de suivi atteste de l'amélioration de la situation.

En 1990, 25% de la population occupée enquêtée se trouvaient dans le secteur formel, cette proportion tombe à 15% en 1992 et à 14% en 1993 (cf. en Annexe 6, Tableau 47. , p-358). L'enquête conclue donc que le mouvement de glissement des chômeurs vers l'emploi s'est faite principalement vers les catégories du secteur informel (aides familiaux, apprentis et salariés). Le secteur informel regrouperait 86% des emplois urbains en 1993 contre 75% en 1990.

L'analyse de la structure de l'emploi « informel » conduit à un certain nombre de conclusions (comparaison entre les échantillons indépendants de 1992 et 1993 et échantillon de suivi de 1992).

On constate que le salariat s'est accru dans le secteur informel passant de 6,1% à 7,8% dans les échantillons indépendants et de 5,4% à 6,4% dans l'échantillon de suivi. Parallèlement la part des apprentis s'est fortement accrue.

L'enquête conclue donc que la création d'emplois salariés s'est faite par l'intermédiaire du secteur informel au travers notamment de la progression de l'auto-emploi de 2,4 points, de celle du salariat de 1,7 points et enfin de celle de l'apprentissage de 7,6 points (comparaison des échantillons indépendants). Ainsi, le rapport souligne qu'une progression de l'emploi salarié confirmerait le dynamisme de ce secteur (la quatrième enquête ELAM était en cours à la fin de l'année 1994).

Sans nier les signes évidents (cf. données *supra*) d'un dynamisme en terme d'emplois du secteur « informel », il nous semble délicat d'assimiler la progression de l'apprentissage à la création nette d'emploi. Elle peut être le fait de la stratégie des petits entrepreneurs mais aussi rapprochée du contexte difficile du système scolaire (années blanches, déperditions scolaires), lequel favorise un phénomène de report vers l'apprentissage⁵³. Enfin, s'il est vrai que l'apprentissage renvoie au diptyque production/formation, les acteurs qui interviennent dans ce processus particulier de formation ne le considère pas comme un emploi indépendant ou salarié (cf. Akpaka, Gaba, 1992 ; Fluitman, 1987, 1992 ; Dossou, 1992 ; Dossou, Tomety, 1992).

Les grandes lignes ainsi dégagées sur la situation de l'emploi au Bénin, nous permettent une meilleure mise en perspective du devenir des diplômés de l'E.T.P..

2.2.3.2 Le devenir des diplômés de l'E.T.P.

Il n'existe pas d'informations fiables sur le devenir des diplômés de l'E.T.P.. Les études réalisées sont non seulement ponctuelles mais également peu significatives au regard de la situation des sortants de l'E.T.P.. Les deux études disponibles : Bourdin ; Legonou (1989) et Rasera (1988) illustrent les difficultés de ce type d'enquête.

Les deux études se sont limitées aux filières industrielle et tertiaire, quantitativement plus importantes au sein de l'E.T.P.(cf. *supra* 2.2.1, p-91). L'étude de Rasera n'a porté que sur les titulaires d'un C.A.P.. L'étude de Bourdin et Legonou s'est intéressée aux diplômés du second cycle mais se rapporte exclusivement aux sortants du lycée technique Coulibaly.

La radio dans les deux études fut choisi comme mode de convocation. Celui-ci a entraîné une sur-représentation des diplômés en situation de chômage. Par ailleurs, le faible taux de réponse, moins de 20% dans l'étude de Rasera et à peine 30% pour l'enquête de Bourdin/Legonou n'a pas permis une représentation significative du type d'emploi occupé par les diplômés de l'E.T.P..

⁵³ La croissance du nombre d'apprentis peut être également rapproché d'une stratégie des artisans qui décident d'augmenter leur nombre dans une logique de perception de droits d'apprentissage ou dans celle de minimisation des coûts de production face à un accroissement de la concurrence.

Ces faiblesses méthodologiques n'autorisent qu'à présenter les tendances qu'elles révèlent.

De fait, le pourcentage des jeunes diplômés en situation d'emploi est faible compte tenu des problèmes méthodologiques susmentionnés. Dans le rapport d'enquête effectué par Bourdin/Legonou, ceux-ci mentionnent que l'objectif final n'a pas été atteint. Les informations recueillies ne permettent pas de dégager de conclusions significatives sur l'insertion des diplômés de l'enseignement technique. Les tendances qu'ils soulignent se distinguent de celle de Rasera (1988). Ce dernier conclut que les diplômés d'un C.A.P. Industriel ont plus de chance de s'insérer que les diplômés d'un C.A.P. commercial. A l'inverse, l'enquête de Bourdin/Legonou conclut à une égalité des chances quel que soit le niveau de diplôme de l'individu.

Les différences entre les deux enquêtes proviennent de la définition de la situation d'emploi. Ainsi, l'étude de Bourdin/Legonou retient le couple chômage/emploi, l'emploi faisant référence à celui de salarié permanent. En revanche, Rasera introduit des situations intermédiaires qui ne correspondent pas à la situation d'emploi salarié permanent. Ces situations intermédiaires concernent les « petits boulots », principalement dans le secteur informel⁵⁴. Sous cet angle, les titulaires d'un C.A.P. industriel auraient plus de facilité à s'insérer bien que les deux études soulignent un recours à l'auto-emploi (et au secteur informel) rare. Cette option devenant plus importante lorsque les difficultés sur le marché de l'emploi s'accroissent.

Face à ces informations lacunaires⁵⁵ sur le devenir des diplômés de l'enseignement technique, il est possible de mettre en relation les secteurs d'activités auxquels sont destinées ces formations avec la situation de l'emploi présentée précédemment.

L'enquête SERHAU en 1987 souligne que la majorité des diplômés de l'enseignement technique se retrouve dans l'administration (cf. Annexe, Tableau 43. , p-352). Cette tendance est renforcée si l'on tient compte des trajectoires de scolarisation postérieures au second cycle de l'enseignement technique, orientées vers l'enseignement

⁵⁴ Dans son étude Rasera ne précise pas la réalité couverte par ces activités informelles.

⁵⁵ Les complexes polytechniques ne disposent pas de plus d'informations sur le devenir de leurs diplômés.

supérieur (cf. *infra* chapitre 4, 4.1., 4.1.3, p-184). En effet jusqu'à la fin de 1986, les diplômés de l'enseignement supérieur étaient automatiquement recrutés dans la fonction publique. Par ailleurs, les diplômés des filières sanitaire et agricole étaient également systématiquement embauchés par leurs ministères respectifs. Il est bien évident que l'arrêt de la politique du recrutement automatique (la crise de l'emploi public) pose avec plus d'acuité le problème d'insertion de ces diplômés.

Au-delà d'une inadaptation quantitative de l'offre de formation publique, révélant une structuration « tertiaire » de l'E.T.P. succède une inadaptation qualitative concernant l'organisation de l'apprentissage. Les études disponibles soulignent un enseignement théorique selon une modalité scolaire qui n'a pas su évoluer et s'adapter à l'environnement économique, déconnecté des nouvelles dynamiques d'emplois et des « réalités locales ».

Jusqu'en 1977, les programmes de l'enseignement technique béninois demeurent comparables à ceux dispensés en France. La réforme de l'Ecole Nouvelle modifie les cursus en y intégrant un enseignement patriotique dès 1977. Quelle que soit la filière, le volume horaire attribué à l'enseignement professionnel⁵⁶ ne représente en moyenne que 50% du volume horaire total, 30% étant attribués à l'enseignement général et les 20% restants à l'enseignement patriotique⁵⁷. En outre, au sein de l'enseignement professionnel, la part consacrée aux travaux pratiques est faible. Lamoure (1990) mentionne également que cette part décroît au second cycle de l'enseignement technique. A cela s'ajoute, au sein de chaque filière, l'absence de lien entre la formation générale et la formation technique. A titre d'exemple, l'enseignement des mathématiques dans la filière gestion commun à toutes les spécialités n'est pas relié explicitement à la comptabilité ou bien encore aux « mathématiques financières ».

L'absence de stages pratiques favorise également un enseignement technique « théorique » dans le cas des filières tertiaires et industrielles. L'autonomisation de l'enseignement technique vis à vis de la sphère productive est liée d'une part à des

⁵⁶ Un exemple de la répartition horaire est disponible en Annexe dans le cadre des spécialités industrielles et dans les autres filières d'enseignement technique (cf. en Annexe, Tableau 35. , a, b, c, d, p-345).

⁵⁷ L'enseignement patriotique a été éliminé pour être remplacé par le sport et l'instruction civique. De la même manière, la formation patriotique a évolué au cours du temps dans les autres filières et se limite actuellement à l'éducation sportive et civique.

programmes d'enseignement « importés » et non adaptés aux besoins locaux et d'autre part à un mode d'apprentissage exclusivement scolaire.

En 1990, seule la filière agricole a connu une modification de ses programmes d'enseignement par l'introduction des cours de management. Cette transformation s'est inscrite dans une promotion de l'auto-emploi (cf. Lettre du Ministère de l'Education Nationale, 1994).

L'échec du modèle public dans un objectif coût-qualité ne justifie pas en soi une valorisation du secteur privé. Si la contrainte budgétaire et l'objectif d'un état éducatif minimal qui lui sont associés (efficacité allocative) justifie le désengagement public, dans le cas de l'efficacité productive, c'est en définitive la nature publique de la gestion qui stigmatise les critiques.

Ainsi, au-delà de l'endogénéisation de la contrainte budgétaire, c'est la prise en compte de la contrainte qualitative, qui justifie la solution de marché. Le secteur public se caractérise par des biais bureaucratiques dont le caractère inéluctable est souligné. A cela s'ajoute l'apport des études empiriques révélant la supériorité des établissements privés sur leur homologues publics.

A l'inverse, le modèle de marché offre par le jeu de la concurrence un effet incitatif sur l'offre de formation que traduit une discipline de prix mais aussi le choix de produits (formation, établissement) orientés vers la demande et répondant donc aux critères de qualité externe et interne.

2.3 Echec d'une gestion publique et le recours au secteur privé

La mobilisation du secteur privé se justifie par les échecs d'une gestion publique et leur caractère permanent, souligné par une référence à la théorie économique de la bureaucratie. Nous abordons cette dimension en différenciant la qualité externe (2.3.1) de

la qualité interne (2.3.2). Notre analyse s'achève par la présentation des modalités de privatisation de l'enseignement technique et professionnel au Bénin (2.3.3).

2.3.1 La remise en cause d'une gestion administrée de la relation formation/emploi

L'échec du modèle public s'explique par une gestion administrée de la relation formation/emploi étant donné le choix d'une planification centralisée par les autorités politiques béninoises dès 1972. Dans cette perspective, l'orientation de l'offre de formation est déterminée par la création d'un service public d'envergure de même que par la constitution de grands pôles industriels. La crise économique, l'échec de cette politique d'industrialisation et enfin l'application d'une politique d'ajustement achève de remettre en cause un tel modèle de développement économique. Le choix d'une planification centralisée de l'économie se retrouve également dans celui de la main d'œuvre selon un modèle de « besoin de main d'œuvre ».

Les critiques à l'encontre de cette méthode se focalisent sur son manque de fondement théorique mais aussi sur les problèmes méthodologiques qu'elle pose dans sa mise en œuvre (cf. Bertrand, 1992). Dans une perspective adéquationniste, elle confronte les futurs recrutements aux sorties du système éducatif. Elle exclut donc la mobilité liée aux sorties du système productif et à la situation de chômage. L'absence de prise en compte des prix (rémunérations) stigmatise les critiques, notamment par les auteurs défendant l'approche fondée sur les taux de rendement (Ahamad, Blaug, 1973 ; Debreaouvais, Psacharopoulos, 1985 ; Psacharopoulos, Woodhall, 1988). Ainsi, en dépit des besoins dans un secteur de l'économie, si le niveau de rémunération est insuffisamment attractif, les individus ne s'orienteront pas vers ces emplois. L'exemple dans les pays en développement est le secteur agricole peu valorisé par les individus dans un choix professionnel. Enfin, cette démarche pose le problème de la définition d'une correspondance entre le type et le niveau de formation avec l'emploi. Elle suppose ainsi des formations fermées sur certains emplois, alors que la réalité tend au contraire à démontrer l'existence de formations ouvertes sur plusieurs activités. Elle suppose une

rigidité de l'offre de formation. Or, dans la pratique de recrutement, la spécialité peut être moins valorisée que le niveau de formation (cette dernière pouvant être acquise en cours d'emploi).

Cette vision de l'ajustement de l'offre à la demande de qualification est perçue comme étant simpliste en ne tenant compte que du facteur demande et excluant celui de l'offre. Dès lors l'adaptation est à sens unique.

Les limites d'une telle approche ont conduit à chercher une méthode alternative et notamment celle des taux de rendement. Elle souligne la nécessité de réintégrer la logique de marché dans l'ajustement de l'offre à la demande de qualification. Elle se place dans une autre perspective dans la mesure où elle vise à répartir des résultats de l'offre de formation sur le marché de l'emploi. Elle s'inscrit dans une évaluation de l'offre de formation, laquelle peut permettre de piloter l'offre de formation. Le fondement de cette démarche demeure la théorie du Capital humain et l'on retrouve, à ce titre, les mêmes critiques mentionnées dans le chapitre 1 (cf. *supra*, 1.3.2, p-53) dans son opérationnalité à orienter l'offre de formation.

La prise en compte de ces critiques a conduit certains auteurs à mettre en évidence une autre démarche, valorisant les signaux émis par le marché de l'emploi et leurs rôles dans le pilotage du système éducatif (Jarousse et Mingat, 1989 ; Ziderman, 1993 ; Adams et alii, 1991). Cette nouvelle forme de planification de la main d'œuvre illustre une certaine dose de pragmatisme dans la planification de la main d'œuvre. Elle relève la nécessité de mieux connaître la relation formation/emploi par les conditions d'insertion et le suivi des sortants du système éducatif (cf. *supra*, 2.1.1, p-66) On passe ainsi d'une évaluation ex-ante des besoins de main d'œuvre à une évaluation ex-post. Elle donne au marché un grand rôle à jouer dans l'allocation des ressources éducatives (type et spécialités de formation à développer).

Le raisonnement ne s'opère plus sur des professions (la ventilation de la population active par type de profession étant dans le cas des pays en développement souvent incertaine, voire inexistante) mais sur la qualification, soit le niveau d'instruction et/ou de formation des individus. L'analyse de la planification proposée se fonde sur l'étude des

salaires et leur évolution. Ces derniers constituent des indicateurs de rareté ou d'abondance. A part les salaires (profils âge-gains), d'autres indicateurs peuvent s'avérer utiles dans l'aide aux décisions privées et publiques en matière de formation. On peut citer le taux d'emploi global de la population active, l'évolution des salaires et de l'emploi des travailleurs possédant un niveau donné d'instruction et/ou de formation.

Dès lors, une hausse de salaire ou du nombre d'emploi vacant sera le signal d'une demande insatisfaite ou d'une pénurie de travailleurs disposant de ce profil de formation. A l'inverse, une baisse du salaire illustrera une situation excédentaire. Ainsi comme le soulignent les défenseurs de cette approche, l'observation des signaux émis par le marché du travail se concentre sur la dynamique de l'offre et celle de la demande de personnel. Cette approche se focalise sur la production d'informations sur le marché du travail et sur les trajectoire professionnelles des formés et sur sa diffusion. Ces signaux sont disponibles par la mise en place de dispositifs de suivi des sortants du système de formation. Les informations sur les gains et les trajectoires professionnelles permettent de connaître l'intérêt économique de la formation dispensée. La diffusion de l'information par les services de l'administration permettra d'éclairer les décisions à la fois privées et publiques en matière de formation et bien entendu d'accroître la qualité externe de la formation. L'offre de formation sous cet angle répondra mieux aux besoins exprimés par le marché de l'emploi.

Elle témoigne également de l'évolution du rôle de l'Etat qui passe de créateurs nets d'emploi à la création d'information par la mise en place d'un système d'aide à la décision. C'est dans cette perspective que l'on peut apprécier la création des Observatoires de l'emploi⁵⁸ et de la formation mais également les enquêtes d'ingénierie de la formation visant à définir les besoins de formation. Cette volonté se traduit également dans le discours de politique éducative, mettant l'accent sur la nécessité d'une offre de formation en prise sur les réalités locales d'emploi.

Cette approche semble faire actuellement l'objet d'un large consensus dans la planification des ressources humaines. Elle justifie la mise en place d'un système

⁵⁸ Pour une analyse détaillée, le lecteur pourra se reporter à Rosanvallon (1994, 1995).

d'information relativement complet sur le marché de l'emploi (Bertrand, 1992 ; Mac Mahon, 1987, 1993).

La valorisation d'un ajustement permanent de l'offre de formation à la demande de qualification exige de la première une capacité d'adaptation permanente (flexibilité). Ainsi au-delà de la nécessité d'avoir une nouvelle vision de la planification des ressources humaines, il convient également de redistribuer les rôles dans la prise de décision du type de formation à développer (cf. Blondel, 1992).

Cette redistribution est favorable au responsable de l'établissement mieux placé pour connaître le marché de l'emploi local et ses besoins de formation, mais également mieux à même de collaborer avec le tissu économique local dans la gestion de l'offre de formation.

L'offre de formation peut ainsi évoluer en phase avec celle du système productif. Si la décentralisation de la prise de décision ne justifie pas le transfert au secteur privé, cette dernière va s'imposer en réaction aux rigidités de l'offre publique.

La réussite de cette démarche de planification exige un temps de réaction relativement faible de l'institution éducative. Or la structure publique de l'établissement favorise l'inertie et l'absence d'ajustement de l'établissement à ces contraintes externes. Il s'agit d'une part du décalage entre le moment où un changement s'impose (décision politique) et le moment où celui-ci est effectivement accepté par les principaux protagonistes. La durée de cette fonction d'ajustement pouvant elle-même renforcer les désajustements⁵⁹.

A titre d'exemple, la prise de conscience politique de l'obsolescence des programmes d'enseignement face aux nouvelles perspectives d'emplois n'a pas entraîné une modification radicale des cursus. Ainsi cette prise de position en 1990 n'a conduit les autorités publiques qu'à modifier les programmes des formations agricoles à la rentrée

⁵⁹ Cela est le cas lorsque les besoins de formation sont conjoncturels et non structurel (lié à une évolution technologique par exemple). La rapidité du temps de réaction évite les goulots d'étranglement. A l'inverse, si les décisions tardent à être prise, elles peuvent à l'extrême être effective au moment où l'on a plus besoin de ce type de formation ou diplômés.

scolaire 1993. La durée de la formation a été augmentée d'une année supplémentaire et des cours de gestion ont été introduits. Ce constat amène à s'interroger sur les réelles possibilités de modification des *curricula* de l'enseignement technique. Il ne s'agit pas de considérer que l'inertie est un phénomène inéluctable dans le cas d'un système d'enseignement mais que des changements nécessaires peuvent être longs à se produire.

Il semble donc important de considérer que les acteurs impliqués au sein du processus scolaire peuvent résister et être à l'origine de l'échec d'une nouvelle politique éducative. Cette absence de flexibilité et d'ouverture au changement explique dans une large mesure la valorisation des structures privées.

La décentralisation des choix au niveau de la demande, dans le cas de la qualité d'un établissement, poursuit le même objectif, cherchant par ce biais à discipliner l'offre de formation et à satisfaire l'objectif de qualité interne. Elle s'appuie sur une remise en cause de la gestion publique de l'offre de formation créant des biais bureaucratiques, qui dans cette optique ne peuvent être que résolus par le marché.

2.3.2 Education et biais bureaucratiques

L'analyse libérale de l'éducation favorable à un marché de l'éducation révèle l'importance de la souveraineté du choix de la demande dans celui de l'éducation (y compris de l'établissement) afin d'aboutir à une offre de formation coût-qualité. Certains auteurs évoquent un marché quasi-privé de l'éducation par la restitution au consommateur, sa liberté de choix sous la forme d'un chèque éducatif (« vouchers ») (cf. Levin, 1992 ; Legrand, 1991 ; Glennester, 1991). Par ce biais, chaque famille (ou élève) possède un droit de tirage qu'il cède auprès de l'établissement de son choix, ce dernier obtenant une contrepartie monétaire auprès de l'Etat. A la notion de quasi-marché où l'intervention de l'Etat paraît peu explicite, nous préférons le terme de marché en dépit d'une intervention de l'Etat. En effet, que l'Etat intervienne ou non, le principe du modèle demeure, même si coexistent des établissements publics et privés. L'effet de concurrence porte sur la

captation des droits de scolarité (chèques éducatifs) par les établissements afin d'assurer leur fonctionnement.

Un tel marché doit inciter les établissements à minimiser leurs coûts (responsabiliser les gestionnaires des établissements publics dans le cas d'un système mixte) et offrir une éducation qualitativement optimale ainsi qu'une offre de formation coût-qualité.

L'inefficacité publique renvoie à deux phénomènes distincts : une absence de minimisation des coûts pour une qualité donnée et une inefficacité organisationnelle. L'absence de logique de profit explique l'absence de minimisation des coûts pour un résultat donné. Il n'y a donc pas au sein de l'institution éducative publique, un calcul coût-qualité. De manière sous-jacente apparaît la remise en cause du monopole des enseignants dans le processus de formation. Ces derniers forment une ou des coalitions et organisent une résistance au changement en vue de conserver leurs avantages. Leur statut dans l'institution est un frein à l'objectif de qualité (Verry, 1987 ; Chubb et Moe, 1990).

Les inefficiences de l'enseignement technique et professionnel soulignée précédemment s'expliquent par son mode de gestion. L'analyse théorique de référence est celle de la Bureaucratie appliquée au domaine de l'éducation⁶⁰.

Le surcoût correspond le premier biais bureaucratique mis en évidence par Niskanen (1971). Ce dernier s'explique par la rente informationnelle dont il dispose sur l'autorité de tutelle, le conduisant ainsi à maximiser le Budget qui lui est attribué. Il s'agit ainsi d'une représentation d'une captation de rente dans le cadre d'une relation bilatérale compte tenu du monopole dont dispose le bureaucrate. On retrouve à ce titre l'analyse classique de la rente dans le cas du monopole. La recherche d'un profit liée à l'activité publique favorise une élévation des coûts de production. Au surcoût, s'ajoute pour

⁶⁰ Le lecteur peut se reporter à Bienaymé (1976) pour une application de cette analyse à l'enseignement supérieur.

Niskanen le phénomène de surproduction⁶¹. Ce biais entraîne un gaspillage des ressources publiques. L'existence de ces deux biais renvoie à des hypothèses différentes quant aux motivations du bureaucrate. Le surplus du Budget maximisé peut servir à des dépenses personnelles ou encore de représentation (Migué et Bélanger, 1974). Le phénomène de surproduction s'apprécie comme la recherche d'un pouvoir, proportionnel à la taille du Bureau (position au sein de l'administration).

Certains auteurs tels que Parkinson⁶² ont souligné d'autres biais représentatifs d'une gestion bureaucratique : la sur-utilisation du facteur travail. Si ce biais illustre une motivation peu différente de celui liée au phénomène de surproduction, il révèle une logique de redistribution par l'accroissement du nombre de fonctionnaires (cf. Greffe, 1984). Cette logique mène à un surcoût et à une inefficacité dans le choix des ressources à mobiliser pour satisfaire le service éducatif. Ainsi comme nous l'avons mentionné précédemment, ce cas de figure est représentatif de l'enseignement technique au Bénin dans la mesure où s'est produit un effet d'éviction au détriment du matériel pédagogique conduisant ainsi à une faible qualité des prestations éducatives.

Le manager ne choisit pas les ressources pédagogiques satisfaisant aux critères de coût et de qualité. Si nous avons limité notre analyse au cas d'une faible qualité, la réciproque peut se produire au travers d'une mobilisation de ressources pédagogiques supérieures à ce qu'elles devraient être. Ce biais de sur-qualité a été mis en évidence par Newhouse⁶³ dans le cas des prestations sanitaires.

En dehors de ce comportement discrétionnaire, le cadre public ou l'organisation publique pose le problème du contrôle de l'activité éducative. Si précédemment, nous avons parlé de surproduction, il s'agit ici de mettre en évidence l'effet contraire : une minimisation de la production au travers d'une minimisation stratégique de l'effort. Elle renvoie à l'inefficacité X, organisationnelle, développée par Leibenstein⁶⁴. Cette gestion

⁶¹ Si le modèle de Niskanen met l'accent sur le phénomène de surproduction et de surcoût, certains auteurs tels que Migué et Bélanger (1974) estiment ce phénomène occasionnel et systématisent celui de surcoût comme une représentation essentielle du comportement bureaucratique.

⁶² Parkinson C.N. (1962), *Parkinson's Law and other studies in Administration*, Boston, Houghton Muffin Co.

⁶³ Newhouse J. (1970), *Toward a Theory of Non Profit Institutions : an Economic Model of an Hospital*, *American Economic Review*, volume 60

⁶⁴ Leibstein H. (1966), *Allocative efficiency vs X-efficiency*, *American Economic Review*, volume 56.
Leibstein H. (1983), *Property rights and X-efficiency*, *American Economic Review*, Volume 83, N°4.

s'explique dans le cadre d'une rationalité limitée définie par Simon⁶⁵. L'individu cherche à accroître le budget ou asseoir son pouvoir et n'est donc pas incité à fournir plus d'efforts afin d'obtenir une rémunération plus importante. Ce phénomène se traduit par l'absence de contrôle pédagogique des enseignants et de sanctions le cas échéant. Les enseignants tout comme les responsables d'établissement cherchent à satisfaire un intérêt particulier au détriment de l'intérêt des utilisateurs. Le maintien d'un tel comportement passe par la recherche de coalitions, favorisant l'intérêt du manager public. La sur-utilisation du facteur travail souligné précédemment est une illustration de cette recherche de rente. Elle est subordonnée à la constitution d'un groupe majoritaire.

Cette analyse menée dans le cas d'un gestionnaire public peut s'appliquer aux enseignants. Leur statut dans l'institution éducative, les conduit à un comportement similaire favorisé par une absence de contrôle de leur activité et d'une rémunération indépendante de leur productivité marginale (Verry, 1987). Bien qu'il soit difficile de mesurer le produit de leur activité, le caractère privé de l'établissement conduirait nécessairement à remettre en cause le principe d'une main d'œuvre à statut et la fixité (Oi, 1962) de ce facteur⁶⁶. Ainsi, ceux-ci seraient incités à être productifs compte tenu de la dépendance de leur rémunération de la satisfaction des utilisateurs des services d'enseignement⁶⁷.

A ce niveau, la critique se focalise sur les enseignants et leur pouvoir de décision dans l'institution éducative (cf. Chubb et Moe, 1990). Ce pouvoir notamment syndical leur permet de disposer d'un monopole dans l'offre de formation et freine le changement éducatif. Cette situation explique la valorisation du secteur privé au regard des nouveaux objectifs de la politique éducative (cf. *infra* 3.2.1, p-146). La nécessité d'une offre de formation flexible afin d'améliorer la gestion des relations formation/emploi entre en

⁶⁵ Simon H. (1968), Rationality as a processus and as a product of thought, *American Economic review*, Volume 68, N°2.

⁶⁶ Le marché du facteur « enseignant » fonctionnant sous un régime concurrentiel, il y aura de la part des entrepreneurs de la formation, la recherche d'une rémunération à la productivité marginale compte tenu de leur objectif de profit.

⁶⁷ Cette idée n'est pas récente, on la trouve déjà chez Smith (1776) qui explique le caractère improductif des enseignants par l'indépendance de leur rémunération à leur activité.

contradiction avec la rigidité de l'offre de formation publique (coalition des enseignants qui cherchent à maintenir leur position dominante dans l'institution éducative).

A l'évidence, la prise en charge de l'offre de formation par le marché évite, selon cette analyse, l'ensemble des biais bureaucratiques. L'introduction d'une logique de profit et de concurrence mène spontanément à une gestion efficace de l'établissement : discipline de prix et qualité interne et externe de la formation. La solution de marché se définit comme le meilleur choix sous les contraintes budgétaire et qualitative.

Au-delà de cette logique théorique, un certain nombre d'études théoriques confirme la supériorité du marché dans l'objectif de qualité (cf. Jimenez, Lockhed, Paqueo, 1988, 1991 ; Jimenez, Lockhed, Wattanawaha, 1988). Ces études effectuées sur l'enseignement primaire et secondaire pose le problème d'un biais de sélection lié aux élèves. Dès lors, les résultats obtenus soulignant la supériorité des établissements privés sont altérés par l'effet de concentration des meilleurs élèves dans ces établissements. L'étude de White (1992), dans le cas de l'enseignement supérieur, souligne la relative supériorité de la qualité des établissements privés sur ceux du public. Cette dernière n'apparaît pas selon lui aussi importante que celle généralement avancée.

Ces logiques théoriques se traduisent par la définition d'une nouvelle politique éducative valorisant la mobilisation des ressources éducatives privées. Le paragraphe suivant note au-delà des divergences quant à la forme de la privatisation, une convergence du discours sur l'efficacité du secteur privé face aux lacunes du secteur public (cf. *supra* 2.2, p-88).

2.3.3 La mobilisation du secteur privé

Dans le cadre de la définition d'une nouvelle politique éducative, le recours au secteur privé est au cœur de la politique d'ajustement envers l'enseignement technique et professionnel. Cette dimension est particulièrement valorisée dans le document cadre de la Banque Mondiale (World Bank, 1991, Adams & alii, 1992).

Sous cet angle, l'intervention des pouvoirs publics se justifie en présence d'un secteur privé faiblement développé. Mais même dans ces conditions, l'offre publique doit intégrer dans sa gestion une logique de marché (cf. le modèle de « quasi-marché »).

Cette réorientation n'est pas circonscrite au discours de la Banque Mondiale. On remarque à ce niveau une convergence des positions des agences internationales⁶⁸.

Cette réorientation favorable se retrouve également dans le cadre de la politique éducative béninoise. Cette politique d'appui au secteur privé concerne les niveaux primaire et secondaire. Le secteur privé fournirait un appui technique (intervention dans l'offre d'éducation) et financier. Dans le cas de l'enseignement primaire et secondaire général, il s'agit « d'associer les communautés et le secteur privé dans la détermination des *curricula* » (Lettre du ministère de l'Education Nationale, 1994, p-6). En ce qui concerne l'enseignement technique, en plus de sa participation dans la définition de nouveaux *curricula*, il est mentionné la nécessité de définir et d'adopter des « mécanismes alternatifs de prestations de services » (Lettre du ministère de l'Education Nationale, 1994, p-6).

Si l'ensemble des agences internationales de développement s'accorde sur la nécessité d'une mobilisation du secteur privé, des divergences dans la politique à suivre surgissent. En effet, selon l'organisation de référence, la mobilisation du secteur privé revêt une forme différente.

La formation privée renvoie invariablement aux actions de formation se produisant en dehors de la sphère publique. Mais cette sphère privée regroupe de nombreux intervenants : Organisations non gouvernementales nationales ou internationales, l'apprentissage dans les ateliers urbains, les entreprises du secteur privé et enfin les institutions éducatives. Dans une politique de valorisation du secteur privé, l'ensemble de ces intervenants sont concernés et amenés à jouer un rôle.

Ainsi, certains, dans le cadre d'une valorisation du secteur informel, préconisent son utilisation dans la définition d'actions de formation. Cette tendance représentée par le B.I.T. (cf. Fluitman, 1988, 1989, 1992 ; Le Bas, 1992, Moura de Castro, 1986, 1989),

⁶⁸ Policy seminars on Vocational education and training strategies and system for sub-saharan africa, turin, 14-17 May 1990 ; lomé, togo, 10-14 décembre 1990 ; Mauritius, 1-4 april 1991.

s'inscrit dans une remise en cause de la formation professionnelle scolaire publique. La réhabilitation de l'apprentissage traditionnel (dans les ateliers urbains) est présente dans le cadre de la coopération suisse, allemande et dans une moindre mesure dans la coopération française. Elle illustre une dimension plus qualitative de la redéfinition de la fonction de l'Etat car les pouvoirs publics accompagnent ces mesures dans la majorité des cas.

Actuellement le gouvernement béninois négocie avec la Suisse l'extension du projet de Production Scolaire Artisanale⁶⁹ (P.S.A.) afin de lutter contre le chômage des jeunes. L'objectif consiste à modifier les pratiques de formation en y intégrant les artisans. A cet égard, les mesures suivantes sont envisagées : le développement du recrutement d'apprentis dans un cadre réglementé et l'instauration d'un partenariat avec les artisans afin d'aboutir à une cogestion de l'apprentissage. Ces mesures visent un mode de formation par alternance en ouvrant des ateliers polyvalents aux artisans où ils participent à la formation et se perfectionnent. Cette politique transformerait les ateliers de production en centre de formation où d'un côté les élèves (niveau collège) bénéficieraient d'une initiation professionnelle et de l'autre, les artisans et les apprentis pourraient se perfectionner (gestion et comptabilité). Cette évolution témoigne d'une volonté de développer les pratiques d'alternance, même si la vocation première de la P.S.A. demeure l'initiation. De tels centres de formation professionnelle seraient à l'usage des exclus du collège.

La politique de coopération allemande entérine également cette ouverture vers les ateliers artisanaux.

La coopération allemande est substantielle, elle progresse sur la période 1992-1993 de 9,4%. Elle prend une forme essentiellement financière (68% de l'enveloppe allouée). Des agents de développement interviennent dans le cadre du lycée technique d'Abomey. Ce dernier fonctionne sous un modèle de formation dual (cf. *supra*, 2.1.3, p-81), qui va plus loin que la P.S.A. (cogestion de la formation). Dans le cadre du programme triennal

⁶⁹ Pour une présentation détaillée et une évaluation de la P.S.A., le lecteur peut se reporter à : Agonsanou M., Monbart C., Sossou B. et Wenger B. (1988), *Evaluation de la Production scolaire artisanale*. Bachelard P. et Odunlami A. (1997), *Apprentissage et développement en Afrique noire – Le levier de l'alternance*. Edition L'Harmattan/collection Alternances/Développement. Paris.

d'investissement public⁷⁰, la coopération allemande apporte un soutien financier en vue de réformer l'enseignement technique et professionnel. Cette aide vise l'amélioration de la relation formation/emploi. Des études d'ingénierie de formation sont utilisées afin de définir les filières porteuses et d'adapter les pratiques de formation à l'environnement professionnel local (« système d'alternance à l'africaine »).

L'orientation choisie par la coopération française afin d'améliorer la relation formation/emploi est celle de la formation continue. Les projets de la coopération française semblent plus avancés que les projets suisses compte tenu de leur fonctionnalité⁷¹. Ils illustrent la volonté de décloisonner les lycées d'enseignement technique en les ouvrant aux artisans afin qu'ils puissent bénéficier d'une formation de perfectionnement. Cette politique de formation s'inscrit dans une politique plus générale de promotion du secteur informel en cherchant à répondre aux besoins de formation des artisans et en s'interrogeant sur la nature de formation à développer pour l'auto-emploi.

Ces actions de formation sont complémentaires et témoignent d'une rupture au regard d'une politique plus quantitative, axée sur le développement des infrastructures scolaires (cf. *supra* Chapitre 1, 1.1, p-16). Mais il n'y a pas pour autant une volonté politique de substituer ces actions de formation à l'enseignement technique et professionnel actuel. Leur rôle se limite à l'appui et à la diversification de l'offre de formation.

Par ailleurs, si pour certains (auteurs *op. cité*, p-99), le transfert de compétences doit s'effectuer vers les artisans, d'autres institutions internationales sont plus modérées voire plus prudentes (I.I.E.P., 1990 ; World Bank, 1991 ; Caillods, 1994 ; Atchoarena, Caillods, 1994). Elles considèrent plus pertinente la mobilisation des institutions éducatives privées. Ces dernières seraient à même de répondre aux modifications de l'environnement et à l'objectif de qualité tant dans une dimension externe qu'interne.

⁷⁰ *Le programme d'investissement triennal 1994-1996/Ministère du plan et de la Restructuration Economique/Bénin* (cf. Tableau 20. , p-336).

⁷¹ Cette forme d'aide aux artisans s'est déjà produite dans l'enceinte du lycée technique Coulibaly en mécanique-automobile (cf. Ridaou, 1989).

Cette orientation reprise par les autorités béninoises, s'est traduite par une révision de sa politique envers le secteur privé. L'Etat intensifie le dialogue avec le secteur privé et les organisations religieuses, en négociant la rétrocession des établissements nationalisés lors de la réforme de l'Ecole Nouvelle en 1975. En 1989, le gouvernement autorise l'ouverture d'établissements privés.

Cette révision à l'égard du secteur privé ne s'accompagne pas d'un transfert des droits de propriété. Cette politique de privatisation prend la forme d'une dérégulation visant à rompre le monopole de l'Etat dans l'offre de formation, en valorisant l'ouverture du secteur de la formation à la concurrence. Elle s'effectue dans un cadre réglementé qui tient compte de cette ouverture. L'installation d'un établissement privé est ainsi subordonnée à l'obtention d'une autorisation administrative (cf. arrêté du ministère de l'Education Nationale, 1989, en Annexe 8 , p-359). Par ce biais, les pouvoirs publics cherchent à obtenir les effets incitatifs de la concurrence précédemment mis en évidence.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de définir une fonction de qualité, précisant les concepts auxquels elle se réfère. Au-delà de l'échec du modèle public dans sa réponse aux contraintes budgétaire et qualitative, ceux sont les biais bureaucratiques inhérents à une gestion publique qui viennent justifier la mobilisation du secteur privé.

On est néanmoins surpris de constater que cette solution du privé est définie *a priori* sans référence explicite au secteur privé de l'enseignement technique et professionnel béninois. Une première explication est à rapprocher de l'application de mesures de politiques éducatives standardisées « universelles ». A ce niveau, les mêmes remarques formulées à l'encontre des taux de rendement sociaux peuvent être reprises (cf. *supra* chapitre 1, 1.3.2, p-53).

Mais cette approche révèle également l'insuffisante connaissance du secteur privé. Cette méconnaissance est favorisée par la conjonction de deux phénomènes. En premier lieu, la politique de dérégulation à l'encontre du secteur privé s'est certes accompagnée

d'un cadre législatif visant à contrôler leur fonctionnement mais l'application souple de ce volet coercitif a créé les conditions favorables à une « privatisation informelle » (cf. Lesueur, Plane, 1993). D'autre part, le changement de régime politique en 1989 et la crise économique à cette même période se sont traduits par un délabrement de l'état du système d'information sur le système éducatif. Cette faiblesse statistique ne concerne pas exclusivement le secteur privé de la formation, mais elle limite d'autant plus l'appréhension de celui-ci. L'absence de données sur l'enseignement technique et professionnel privé a justifié l'enquête sur ce secteur en 1993 et 1994.

Cette enquête a permis de pallier aux insuffisances de données sur le secteur privé. elle révèle également les logiques individuelles à l'origine du secteur privé. Le chapitre 3, au-delà d'une présentation de l'offre de formation privée, souligne ses caractéristiques sous l'angle des formations développées. Cette première spécification de l'offre et de la demande de formation, utile à l'appréciation de la qualité interne des établissements soulignera également les limites d'un contrat éducatif incitatif (cf. *infra* chapitre 5, p-221 et chapitre 6, p-277).

Conclusion de la partie I

Cette première partie nous a permis de préciser les raisons du recours au secteur privé. La définition de l'éducation comme bien à avantage mixte justifie une participation financière des individus à l'effort de scolarisation. Néanmoins un environnement budgétaire contraint impose une rationalisation du financement public. Celui-ci s'oriente principalement vers l'enseignement primaire en se référant à un critère de justice social. Le fondement éthique de la politique éducative ne peut être discuté. En effet, comment dénoncer la priorité à l'enseignement primaire dans un environnement budgétaire contraint ? Tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance d'un état éducatif minimal

L'appréciation de l'E.T.P. comme un bien privé autorise à envisager sa production par le marché. Sous cet angle, l'objectif coût-qualité justifie la mobilisation du secteur privé. Le seul remède efficace aux maux publics est la décentralisation des choix par le marché. La définition de la contrainte qualitative sous la forme d'une fonction de qualité sera utile à l'étude qualitative du marché dans une perspective externe et interne, successivement abordée dans les parties II et III.

PARTIE II: CHOIX DE FORMATION ET CRITERE DE QUALITE

L'analyse économique de la bureaucratie sous-jacente aux logiques de restructuration de l'offre de formation publique confère à l'offre de formation privée, un caractère providentielle dans la satisfaction d'un objectif de qualité. Dans cette seconde partie, l'appréciation de la qualité du marché s'effectuera sous l'angle des types de formation développés au sein des établissements privés. Le chapitre 3, présente l'offre de formation privée et souligne la forte tertiairisation du marché. Les biais dénoncés dans le cadre public (cf. *supra* chapitre 2, 2.3) apparaissent dans l'offre privée. La responsabilité de la demande quant à la structuration du marché, nous amène dans le chapitre 4, à mettre en parallèle le comportement de la demande et la qualité externe. Dans cette perspective, nous soulignons que la demande loin de sous-évaluer la qualité s'adapte aux contraintes dont elle est l'objet sur les marchés de l'emploi et de la formation. Ce chapitre révèle les limites d'une évaluation de la formation fondée sur une qualité définie *a priori* et de manière exogène au marché.

CHAPITRE 3 :SELECTION DES PRODUITS DE FORMATION SUR LE MARCHE ET QUALITE

Après avoir présenté l'enseignement technique et professionnel privé (3.1), nous évaluons la qualité externe des produits de formation privés à l'aide des critères précédemment définis (3.2).

Le constat d'une forte tertiairisation, symptomatique des biais d'une gestion publique, conduit à s'interroger sur les déterminants du marché. L'analyse des logiques de l'offre et de la demande révèle la responsabilité de cette dernière quant à la structuration du marché (3.3).

3.1 Les formes de mobilisation des structures de formation privées

Cette première section vise à définir les structures de formation. La référence à la réglementation édictée par les pouvoirs publics souligne les limites de cette seule référence, compte tenu des formes prises par la privatisation de l'enseignement technique et professionnel (3.1.1). Si l'insuffisance d'information justifiait une enquête (3.1.2), elle présentait en outre, l'avantage d'une définition des structures privées à partir de leurs caractéristiques observées (3.1.3).

3.1.1 Réforme institutionnelle et définition du secteur privé

La mobilisation du secteur privé a été effective au sortir de la colonisation au regard des besoins éducatifs importants à satisfaire. A cette période, le secteur privé se caractérise par la coexistence d'établissements privés à but lucratif et de confession religieuse catholique animés d'aucun objectif de profit.

Le changement de régime et la politique de l'Ecole Nouvelle intervenus en 1975 se traduisent notamment par la nationalisation des établissements confessionnels et l'interdiction aux autres d'exercer. La nature du régime d'obédience marxiste traite plus sévèrement les établissements privés religieux que les autres. Certains établissements privés

à but lucratif se sont maintenus dans l'offre de formation. Ces établissements sont recensés dans les annuaires statistiques (1985, 1986, 1987, 1988) du ministère de l'Education Nationale⁷².

Cela démontre bien que la privatisation de l'enseignement technique n'est pas un phénomène récent. Les relations qu'entretiennent les pouvoirs publics avec le secteur privé sont ambiguës. En effet, l'Ecole Nouvelle nationalise certains établissements et interdit aux autres de fonctionner. Mais l'on constate dans le même temps que certains établissements ont, en dépit de cette interdiction, continué à fonctionner, expliquant leur ancienneté sur le marché⁷³ et leur présence dans les annuaires statistiques.

L'orientation libérale qu'instaure le nouveau régime en 1989, marque une rupture avec le précédent en valorisant le secteur privé. Certes, cette réorientation au travers d'un nouvel arrêté ne fait qu'accompagner le développement du secteur privé, en plein essor à partir de 1988. Si l'environnement économique libéral favorise le développement du secteur privé, le facteur institutionnel ne doit pas être pour autant négligé. Il témoigne en effet, d'une volonté politique d'encourager l'ouverture des établissements privés.

3.1.1.1 Définition du secteur privé selon les textes officiels

Si le changement de régime, « le renouveau démocratique », s'est accompagné d'une déréglementation de la formation, les données disponibles tendent à montrer que cette privatisation ne s'est pas faite sous l'impulsion des pouvoirs publics. Certes, cette réorientation l'a favorisée mais elle vise principalement à « officialiser » (ou réglementer) un secteur qui existait déjà, en leur donnant le droit de fonctionner.

Cette privatisation de l'enseignement technique s'apparente à un phénomène de déréglementation car les pouvoirs publics cherchent à rompre un monopole public en l'autorisant explicitement ou en créant les conditions favorables à son émergence. Le développement du secteur privé depuis 1988 illustre cette forme de privatisation. Cette

⁷² Ce recensement demeurerait néanmoins dépendant de leur coopération. Ce qui peut expliquer des données disponibles partielles et sporadiques sur le secteur privé à cette période.

⁷³ A titre d'exemple, deux établissements privés enquêtés ont été ouverts en 1974 et un en 1977.

dernière reste néanmoins floue et témoigne des relations relativement ambiguës qu'entretiennent les autorités éducatives avec le secteur privé en l'absence d'une cession d'un droit de propriété et/ou d'une délégation d'activité sous la forme d'un contrat, de l'activité de formation au secteur privé⁷⁴. Le secteur privé ne bénéficie d'aucune subvention publique et ne doit obtenir qu'une autorisation d'ouverture.

L'arrêté de février 1989 (cf. Annexe 8, p-359) réactualise le décret de 1967 et définit le cadre de fonctionnement des établissements privés.

Cet arrêté fixe les conditions d'exercice d'un établissement privé ainsi que celles portant sur l'activité de diriger et d'enseigner (cf. Annexe 9, p-361).

Le premier article révèle une première différence entre les établissements privés et publics. Elle concerne le statut du personnel enseignant. En effet, le rapport entre permanent et vacataire est inversé (cf. *supra* chapitre 2, 2.2, 2.2.2, p-91).

Le fondateur n'est soumis à aucune contrainte de formation minimale requise, tandis que cela n'est pas le cas pour les directeurs et les enseignants, qui doivent non seulement être titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur mais également justifier d'au moins cinq années d'expérience dans un poste d'enseignement.

A l'examen de ces différentes conditions, on constate, tant au niveau de la direction de l'établissement que des conditions d'enseignement, qu'un certain flou subsiste à propos des titres scolaires, puisque la liste des diplômes par équivalence n'est pas précisée.

La définition d'un établissement au vu de ce règlement demeure proche des conditions d'exercice d'un établissement public, d'autant plus que ces derniers sont dans l'obligation de dispenser les mêmes filières de formation. Cet arrêté, promulgué au début de 1989, tient compte du fait que les établissements privés se sont constitués dès 1988. A cet égard, il reprend les conditions réelles d'exercice des établissements, lesquels fonctionnent majoritairement avec des enseignants vacataires.

⁷⁴ La privatisation peut prendre plusieurs formes selon les objectifs des autorités publiques. On constate que le phénomène de déréglementation prend une place particulière dans certains secteur d'activité au côté de relations contractuelles plus établies notamment avec les entreprises publiques(cf. Lesueur et Plane, 1993).

L'étude des dossiers, les décisions et leur notification en incombent aux directeurs provinciaux de l'enseignement, au directeur des études et de la planification et au directeur des enseignements moyens technique et professionnel. L'autorisation des établissements privés fait l'objet d'un arrêté ministériel collectif où figure chaque année, la liste des établissements autorisés.

3.1.1.2 Le législateur et le secteur privé : des relations floues

L'analyse précédente souligne le cadre juridique définissant le secteur privé de la formation. Un certain nombre de faits révèlent une réglementation flexible des établissements privés. En premier lieu, les services administratifs concernés exercent un contrôle assez faible si l'on en juge le recensement des établissements privés. Le décalage entre la liste fournie par le ministère de l'Education Nationale et la direction de l'enseignement technique en est une illustration. A cet égard, 6 établissements ne figurent pas sur la liste du ministère et les établissements ayant cessé de fonctionner ne sont pas rayés (cf. *infra* 3.1.2 p-131).

A cela s'ajoute l'absence d'actualisation de la liste où ne sont pas comptabilisés les établissements autorisés en 1991, 1992 et 1993 (cf. *infra* Tableau 9. , p-129). De la même manière, la lenteur de la procédure administrative conduit à des autorisations provisoires⁷⁵ en attente du contrôle effectif dudit établissement. Face au nombre croissant de demandes, l'application du cadre réglementaire se trouve amoindrie et favorise un nombre important d'établissements en activité.

A titre d'exemple, entre 1988 et 1993, le nombre d'établissements augmente de 16 à 57 selon les données émises par le ministère de l'Education Nationale. Nous estimons en 1993, le nombre d'établissements privés d'enseignement technique à près de 71.

Si on étudie la place du système d'enseignement privé dans le système éducatif béninois (cf. Tableau 9. , p-129), on note la situation très particulière de l'E.T.P.. Alors que pour les autres niveaux d'enseignement la part du public reste largement majoritaire, la

⁷⁵ Ces demandes sont régularisées ultérieurement, un an ou deux après l'ouverture effective de l'établissement.

proportion des établissements privés atteint près de 86% pour l'enseignement technique et professionnel. Le département de l'Atlantique comprend la ville de Cotonou et à elle seule, elle concentre 94% des établissements privés. Dans le cas du département de l'Ouémé, la ville de Porto-Novo, comprend la totalité des établissements privés. Ainsi, le développement des établissements privés s'est opéré essentiellement dans les deux grandes villes principales du pays.

Cette législation souple s'est également traduite par le développement de filières de formation non reconnue par l'Etat, bien qu'une telle infraction à la réglementation soit suffisante pour interdire l'établissement (article 26 de l'arrêté). Les exemples sont multiples, mais nous pouvons retenir l'informatique ainsi que le transit en douane. Cette ouverture de nouvelles filières de formation (*cf. infra* 3.2.1, p-146) souligne l'allègement du cadre juridique définissant les conditions d'exercice d'un établissement.

Tableau 9. Répartition des établissements d'enseignement scolaire public et privé par département à la rentrée scolaire 1992/1993.

Etablissement d'enseignement.	enseignement maternel		enseignement primaire		enseignement. secondaire général		enseignement secondaire technique		enseignement technique
	privé	public	privé	public	privé	public	privé	public	privé*
Département									
Ouémé	5	63	13	543	3	32	9	3	8
Atlantique	36	67	143	548	17	29	37	5	48
Mono	-	37	1	423	-	16	1	0	1
Zou	0	66	3	542	2	31	7	0	8
Borgou	1	35	2	383	1	18	2	3	3
Atacora	1	37	-	395	-	17	1	1	3
Total	43	305	162	2834	23	143	57	12	71

Source : Ministère de l'Education Nationale, Bénin.

* Il s'agit ici du nombre d'établissements que nous avons estimé en ajoutant les établissements autorisés en 1991, 1992 et 1993.

L'arrêté d'autorisation d'ouverture ne se limite pas à définir les conditions théoriques d'exercice d'un établissement privé. En effet, le recensement des établissements privés devait s'accompagner de la constitution d'un dossier tel que le prévoyait l'arrêté. L'absence de telles informations souligne l'absence d'un contrôle vertical du secteur. Les informations tangibles se limitent à la liste des établissements privés. Alors que

paradoxalement, certaines informations sur les établissements privés sont disponibles dans les annuaires statistiques jusqu'en 1988 bien que ces derniers ne fussent pas explicitement autorisés à fonctionner.

L'application de cette réglementation aurait dû se traduire par une base d'informations assez large concernant les fondateurs des établissements privés, les structures éducatives, leurs effectifs, les filières et les enseignants. Ainsi, obligation était faite à ces derniers, de transmettre les rapports statistiques en fin d'année. Cette situation a sans aucun doute été favorisée par une faible coopération des établissements privés mais également un certain désengagement des services administratifs à appliquer les conditions édictées par l'arrêté.

De la même manière, nous n'avons pas pu consulter les dossiers de demande d'ouverture auprès du ministère de l'Education Nationale en dépit d'une autorisation de recherche émanant de ce même ministère. Les données disponibles ne mentionnent que le nom du fondateur et celui de l'établissement. Il n'est fait mention d'aucune information sur la localisation de ces établissements, le recensement restant purement nominatif. Ce service a été dans l'impossibilité de nous établir une carte scolaire des établissements privés sur Cotonou et Porto-Novo.

La déréglementation souligne la complexité des relations entre les pouvoirs publics et le secteur privé. Il est difficile de considérer que ces derniers fonctionnent en dehors des normes fixées par la puissance publique, auquel cas l'autorisation d'ouverture n'aurait aucune valeur juridique. Dès lors, il apparaît difficile de considérer ces activités éducatives appartenant au domaine de l'informel. Elles sont connues des statistiques officielles et apparaissent dans les rapports de la direction de la Statistique, bien que ces données soient sporadiques. Mais cette défaillance concerne également le secteur public.

D'un autre côté, les remarques précédentes portant sur la relation entre le législateur et les établissements privés conduisent à limiter l'utilisation de ce cadre dans la définition du secteur privé. En premier lieu parce que l'on ne dispose d'aucune information précise sur les caractéristiques des établissements privés (type de formation, effectifs, enseignant) ni sur le fondateur : s'agit-il d'un établissement religieux ou non ? (le terme de

privé pouvant renvoyer à une configuration assez large). En second lieu, parce que le phénomène de déréglementation s'est traduit également par une application flexible et variable de la réglementation issue de l'arrêté. Dans de telles conditions, une investigation se justifiait afin de préciser les caractéristiques et le fonctionnement des établissements privés.

ces remarques révèlent également la très grande complexité à appréhender le secteur privé. Ces difficultés pouvaient remettre en cause l'idée même d'enquête, elles se sont traduites par une nécessaire adaptation au terrain et par une révision à la baisse de nos objectifs.

3.1.2 Méthodologie et population enquêtée

Les résultats présentés s'appuient sur une enquête réalisée auprès de 24 établissements d'enseignement technique et professionnel à Cotonou et à Porto-Novo en novembre et décembre 1993. Cette recherche s'inscrivait dans la problématique de notre travail de thèse, concernant le recours au secteur privé comme solution à l'échec du secteur public (cf. *supra* chapitre 1, p-16 et chapitre 2, p-66). Cette enquête s'est révélée nécessaire face au déficit d'informations précises sur les établissements privés, et cela en dépit d'une réglementation ou d'un recensement auprès des autorités éducatives (Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel et ministère de l'Education Nationale).

Le questionnaire élaboré (cf., p-361) avant notre départ pour le Bénin s'est composé d'une vingtaine de questions. Les questions fermées visaient des renseignements précis à propos du fondateur de l'établissement, des filières, des effectifs scolarisés et des enseignants. Les questions ouvertes portaient sur les difficultés auxquelles devait faire face le responsable de l'établissement, ses appréciations quant à l'avenir de son établissement et des jeunes formés. La technique d'enquête retenue fut celle de l'*interview*. Ce choix s'est imposé pour deux raisons. D'une part, elle permettait un contrôle, même imparfait, des renseignements fournis par le directeur de l'établissement, et surtout un contact propice à

un climat de confiance, permettant d'obtenir des renseignements plus importants. D'autre part, cette méthode présentait le meilleur rapport coût-efficacité. En effet, si nous avions dû laisser un questionnaire à chaque directeur afin qu'il le remplisse, leur récupération sous forme de rendez-vous aurait occasionné une perte de temps et d'informations. Enfin cette méthode offrait l'avantage de réponses spontanées, non préparées à l'avance et réduisait donc le risque d'informations erronées ou tronquées⁷⁶.

Le questionnaire fut testé auprès de quatre directeurs. Nos questions se sont ainsi affinées, notamment sur les activités complémentaires du directeur et/ou fondateur de l'établissement, sur les frais de scolarité et sur les enseignants (rémunération, rapport vacataires/permanents, qualification). L'entretien a duré en moyenne un peu plus d'une heure.

La réussite de l'enquête était subordonnée à la présence du directeur. Dans certains cas il était possible de prendre rendez-vous. Si cette méthode s'avéra parfois satisfaisante, il faut reconnaître que certains rendez-vous ne furent pas honorés. Par ailleurs, il était impossible de contacter certains directeurs/fondateurs car la gestion de l'établissement représentait, pour eux, une activité complémentaire, les informations furent donc recueillies auprès du directeur de l'établissement.

Le choix de la localisation de l'enquête s'est effectué en étudiant la place de l'enseignement technique privé au sein du secteur éducatif. En se référant aux données émises par le ministère de l'Education Nationale, la majorité des établissements privés se concentrent dans les régions du sud (l'Ouémé, l'Atlantique et le Mono), comme c'est le cas pour les établissements publics. On recense 4 établissements dans le département du Mono contre 46 dans l'Atlantique et l'Ouémé, expliquant notre choix pour ces deux départements. Outre le nombre d'établissements plus importants, la contrainte de temps l'a imposé. Nous ne pouvions en aucun cas assumer seule une enquête touchant la totalité du territoire. Notre enquête s'est restreinte aux villes de Cotonou et Porto-Novo.

⁷⁶ En dépit de cette démarche, le risque d'informations tronquées demeure, sans contrôle efficace par une autre source, des propos des directeurs rencontrés.

En ce qui concerne le choix des filières, nous avons concentré notre recherche sur les filières commerciales et Industrielles. Les filières sanitaires et agricoles ne sont pas représentées dans les établissements privés. Ont été éliminé de notre investigation les établissements dispensant des enseignements dans le domaine du textile ou encore l'esthétique.

La première liste d'établissements privés disponible émanait du ministère de l'Education Nationale. Cette liste dénombrait 35 établissements à Cotonou et 9 à Porto-Novo pour l'année scolaire 1992/1993. Nous avons éliminé 5 établissements qui ne dispensaient pas de formations techniques (ni commerciales, ni industrielles). Il restait donc 30 établissements. A ces établissements se sont ajoutés ceux ayant été autorisés en 1992 et 1993 qui ne figuraient pas sur la liste, soit 4 établissements. Nous arrivions donc à un total de 34 établissements.

La seconde liste, mise à notre disposition, provenait de la Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel (D.E.T.P.), établie par l'Association des Directeurs des Etablissements Privés. Cette association, datant de 1988, regroupe en partie les directeurs des établissements privés. Elle se définit comme une instance de contrôle et de médiation, mais ne regroupe pas la majorité des directeurs/fondateurs. Son pouvoir de négociation et de coercition est très limité, même si l'ensemble des directeurs rencontrés s'accordent sur la nécessité de s'organiser, afin d'assurer leur représentativité vis à vis de l'administration et auprès de l'ensemble du secteur (contrôle du contenu des formations, certification, etc.).

En comparant cette liste à celle ajustée du ministère de l'Education Nationale, nous avons constaté que 6 établissements n'y figuraient pas. De cette comparaison, nous comptabilisions 40 établissements à Cotonou et 9 à Porto-Novo.

La démarche adoptée pour mener cette enquête fut celle du « hasard ». En effet, sur les listes des établissements mises à notre disposition, était simplement indiqué le nom des établissements, mais il n'était fait aucune mention de leur localisation. Notre méthode fort simple consista à sillonner Cotonou et enquêter les établissements « visibles » c'est-à-dire indiqués par des pancartes publicitaires ou à défaut connu par les gens du quartier. Face à

une contrainte de temps et d'information, nous n'avons pas pu enquêter l'ensemble des établissements. En outre, si certains établissements sont connus compte tenu de leur implantation ancienne, la majorité d'entre eux se sont créés qu'à partir de 1988. Le développement récent du secteur augmentait les difficultés pour les localiser. Nous avons fait face aux mêmes problèmes dans la localisation des établissements à Porto-Novo.

Lors de l'enquête, nous avons constaté la fermeture de certains établissements, le changement de nom d'autres et parfois leur transformation en établissements d'enseignement primaire. Le nombre d'établissements⁷⁷ se réduisait ainsi à 36 et 8 sur Cotonou et Porto-Novo.

La détermination du nombre d'établissements s'effectua en confrontant la liste des enquêtés à celles issues du M.E.N. et de la D.E.T.P.⁷⁸. Finalement nous arrivions à la conclusion que la liste « officielle » sous-estime largement le nombre d'établissements privés à Cotonou. Par le biais de l'enquête, nous dénombrons 40 établissements à Cotonou et 8 à Porto-Novo. Sur un total présumé de 48 établissements dans les deux villes, nous en avons enquêté 24, soit 50% des établissements privés. Cette proportion apparaît correcte si l'on tient compte des contraintes susmentionnées. Enfin, si l'on admet que les autres établissements ne sont pas fondamentalement différents, l'échantillon est représentatif de tous les types d'établissements en activité.

Cette présentation de la méthodologie et du contexte de l'enquête soulèvent bien des difficultés pour cerner de manière précise le nombre d'établissements privés.

Cette constatation nous amène à penser que la privatisation de l'enseignement technique et professionnel est déjà effective depuis 1988, date à laquelle on observe une augmentation importante du nombre d'établissements privés. Ainsi l'enquête révèle que 15

⁷⁷ Sur les 40 établissements répertoriés à Cotonou, trois établissements n'existent plus. Nous avons de forte présomption de fermeture d'un établissement mais aucune certitude, nous empêchant de le rayer de la liste. Le second ajustement concernait un établissement comptabilisé deux fois en raison d'un changement de nom.

⁷⁸ Nous constatons alors que 4 établissements ne figuraient sur aucune des deux listes. Il est certain que 2 de ces 4 établissements n'ont pas obtenu d'autorisation d'ouverture. Pour les autres établissements, l'impossibilité de consulter les dossiers antérieurs à 1991, ne nous pas permis de vérifier les réponses des directeurs/fondateurs à ce sujet.

établissements sur 24 ont été créés à partir de 1988. Une analyse non plus en termes d'établissements, mais ciblée sur les effectifs scolarisés tend à limiter le caractère majoritairement privé de l'offre d'enseignement technique et professionnel. En 1988, on dénombrait 5500 élèves dans l'enseignement technique et professionnel dont 2000 scolarisés dans le privé.

L'enquête que nous avons menée, montre quant à elle, que les 24 établissements privés scolarisent environ 1800 élèves pour l'année 1993/1994. Il est vrai que l'avantage du secteur privé en terme d'effectif n'est pas aussi absolu que celui résultant des unités d'enseignement. Il semble donc que les établissements privés soient de petite taille. L'absence d'information sur la majorité des établissements ne permet pas de préciser réellement les élèves scolarisés dans le secteur privé. A cela s'ajoute l'absence d'un recensement fiable de ces établissements qui s'ouvrent et ferment aussi rapidement.

Si notre enquête nous a permis d'obtenir des informations relatives aux établissements privés et à la configuration du marché, les résultats ainsi obtenus doivent être cependant considérés comme des ordres de grandeur. Les résultats demeurent à ce titre plus qualitatifs que quantitatifs. Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, l'impossibilité d'un contrôle des propos des directeurs fait dépendre nos résultats de cette seule source. Il ne s'agit pas de remettre en cause les informations fournies, mais une source unique appelle à la prudence.

Cette mise en garde effectuée, il est possible de présenter les caractéristiques et les spécificités des unités de formation privées, lesquelles permettent également de définir la nature de ce secteur.

3.1.3 Les caractéristique des unités de formation privée

Lors de l'enquête, nous avons constaté que le fondateur de l'établissement occupait également la fonction de directeur. Mais dans certains établissements, ces deux personnes sont distinctes. Cette situation s'explique principalement par le manque de diplômés du

fondateur au regard de la réglementation en vigueur. C'est la raison pour laquelle nous désignons les responsables de l'établissement sous le terme de directeur/fondateur soulignant ainsi leur participation à l'encadrement administratif et pédagogique au sein de l'établissement.

Les établissements enquêtés sont à but lucratif, nous n'avons dénombré aucun établissement religieux de confession catholique ou musulmane.

L'environnement économique ainsi que les rationnements dont sont l'objet les offreurs de formation sur le marché du travail explique cet excès d'offre de travail sur le marché des formateurs. Ces rationnements concernent à la fois les directeurs/fondateurs et les enseignants, ayant contribué au développement des établissements privés.

Sera distingué un rationnement quantitatif lié à une perte d'emploi, ou l'absence d'emploi de celui lié à un ajustement des salaires, motivant un transfert d'heures de travail et non un changement d'activité.

La dégradation de l'environnement économique atteint son point culminant en 1989 et se traduit par des bouleversements économiques et sociaux importants. Le Bénin s'engage à la même période dans un premier P.A.S. (cf. *supra* chapitre 1, 1.1, 1.1.3, p-25). Celui-ci entérine non seulement une application plus stricte des modalités de recrutement⁷⁹ mais conduit également à la mise en place de nouveaux mécanismes d'externalisation de la main d'œuvre⁸⁰.

3.3.1.1 Le rationnement quantitatif

L'utilisation de leur prime de départ par les fonctionnaires déflatés peut être à l'origine du développement des établissements. Dans cette perspective, l'adaptation des individus au rationnement de leur offre de travail passe par une prise en charge de leur

⁷⁹ Les P.A.S. préconisent un recrutement pour trois départs (cf. Observatoire de l'emploi, 1992, 1993 et *dossier de popularisation du P.A.S.I.*, 1992).

⁸⁰ Il s'agit notamment des pratiques d'ajustement des effectifs de la fonction publique (programme des départs volontaires, radiations des « fonctionnaire fantômes ») (cf. *supra* chapitre 1 et 2, p-25 et p-100 et en Annexe, Tableau 26. ,Tableau 27. , p- 338).

propre emploi. Nous pensons notamment à l'installation d'écoles par des anciens fonctionnaires du ministère de l'Education Nationale, consécutives à leur prime d'indemnisation de départ. Ce cas est cependant marginal dans l'échantillon d'établissements enquêtés, puisqu'il ne concerne que deux directeurs/fondateurs. Un directeur, ex enseignant, a fait partie du premier programme de départ volontaire de 1990 et a ouvert l'établissement grâce à sa prime. Le second directeur, responsable d'une agence de la B.C.B. (Banque Commerciale du Bénin) a également utilisé sa prime de licenciement, suite à liquidation de cette banque d'Etat. Ce dernier a créé sa propre entreprise d'informatique où y sont développées des activités de formation en marge de la vente d'ordinateur et de la maintenance en informatique. Ce constat issu de l'enquête ne doit pas nous amener à minimiser la portée d'ouvertures éventuelles d'établissements privés, suite aux mesures d'ajustement des effectifs de la fonction publique. D'autres ont en effet pu développer ces activités au niveau de l'enseignement primaire et/ou secondaire général. L'absence d'information sur les profils des directeurs des autres établissements ne permet pas d'affirmer ni d'infirmer le phénomène d'auto-emploi.

Dans le même temps, les dispositifs d'aide à l'emploi (cf. Annexe 7, p-355) se sont surtout focalisés sur la création de micro entreprises, témoignant d'un mouvement général en faveur d'une prise en charge individuelle ou collective (association) des problèmes d'emploi (Rosanvallon, 1994 ; Observatoire de l'emploi, 1992,1993). La création des établissements privés n'échappe pas à cette logique d'ensemble, d'autant que l'activité de formation peut être une activité annexe de l'entreprise ainsi créée.

On observe pas dans l'échantillon d'établissements enquêtés l'ouverture d'établissement par des diplômés sans emploi. Ces derniers interviennent majoritairement comme enseignants dans les établissements. Ce phénomène peut s'expliquer par la réglementation en vigueur concernant notamment l'âge pré-requis (au moins 35 ans) mais surtout le besoin d'un financement suffisant à la mise en place de l'activité de formation. Cette contrainte financière explique sans aucun doute, le développement des activités de formation dans certaine entreprise, mais également la sélection de directeurs/fondateurs, cadres de la fonction publique. Sous cet angle, le développement des établissements privés s'explique par une baisse du salaire réel des fonctionnaires (cf. Tibi, 1989 ; Lachaud, 1994,

1995). Les mesures d'ajustement combinées à la crise économique favorisent le développement des établissements privés au travers d'un report⁸¹ de l'offre de travail.

3.3.1.2 Le rationnement qualitatif

L'ajustement sur les salaires n'est pas une mesure issue directement de l'application des P.A.S.. En effet, le blocage des salaires est devenu effective dès 1966 et s'est étendu jusqu'en 1980 pour faire face à la contrainte financière. En 1980, il y a eu une revalorisation effective des salaires de 10%, alors qu'initialement celle-ci aurait dû atteindre 20%. En 1986, les mesures d'ajustement sectorielles⁸² se traduisent par la suspension du paiement de l'indemnité de résidence, de l'incidence financière des avancements (promotions, changements de corps et reclassement). Les mesures de l'ajustement structurel renforcent les économies de coûts dans les services publics auxquelles se trouve confronté le secteur éducatif (cf. *supra* chapitre 1, 1.1,1.1.3, p-25).

Face à une baisse de leur salaire réel, les fonctionnaires cherchent une compensation financière pour combler la perte de leur pouvoir d'achat. Le rationnement dont ils sont l'objet les incite à augmenter leur offre de travail. On dénombre ainsi dans les établissements privés que de nombreux fonctionnaires y exercent une activité secondaire.

La gestion d'un établissement privé s'inscrit pour plus de la moitié des directeurs enquêtés comme une activité secondaire (13/23)⁸³. Le terme d'activité secondaire se réfère à l'activité principale salariée des fonctionnaires, elle ne signifie pas que l'activité secondaire ne couvre qu'une seule activité⁸⁴.

Une baisse du salaire réel entraîne une augmentation du coût d'opportunité attaché à l'activité principale (baisse du prix du temps attaché à une autre activité). Cette situation (salaire inférieur au coût d'opportunité du travail) devrait conduire l'individu à changer d'emploi et se tourner vers une activité qui correspond à son taux de salaire de

⁸¹ Le terme de report n'est pas entendu au sens de la théorie du déséquilibre (Benassy, 1984), laquelle s'inscrit dans une théorie de l'équilibre général. Nous valorisons une analyse sectorielle.

⁸² Effective au 1^{er} janvier 1987.

⁸³ Sur les 13 directeurs le mentionnant, 7 sont fonctionnaires et 6 relèvent du secteur privé.

⁸⁴ En effet, la pluri-activité semble la règle. Il paraît néanmoins difficile sans données exhaustives de pouvoir hiérarchiser ces activités notamment en unité de temps.

réserve⁸⁵. Le report de son offre de travail sur le marché privé (en opposition au marché public) n'est pas réalisé.

On note ainsi un rapport vacataire/permanent inversé par rapport aux établissements publics (cf. *supra* chapitre 2, 2.2.1, p-88). Cette situation favorise une gestion flexible des établissements privés leur permettant une adaptation rapide et moins coûteuse aux variations d'activité de l'établissement (cf. *infra* chapitre 5, 5.2.1, p-241). Si ce fonctionnement procure aux directeurs/fondateurs une assurance, cette dimension prévaut également pour les enseignants et les directeurs développant des activités secondaires. En outre, le statut de fonctionnaire⁸⁶ et d'enseignant, favorise un tel comportement car l'individu dispose d'une flexibilité dans son temps de travail qu'il peut affecter à l'une ou l'autre activité considérée⁸⁷.

Le maintien de l'activité principale est le corollaire d'une stratégie prudente de l'individu. En effet, celui-ci cherche à se garantir un revenu plutôt qu'à transférer son offre de travail qui peut s'avérer plus coûteuse et aussi plus risquée en raison de la situation sur le marché de l'emploi des formateurs⁸⁸. La multiplication des activités complémentaires se justifie aussi dans une limitation du risque⁸⁹. L'individu gère son temps de travail comme des actifs⁹⁰.

L'aversion pour le risque incite l'individu à ne transférer que des heures de travail plutôt que son offre de travail. Le volume d'heures transférées équivaut à la perte encourue par unité de temps de travail dévolue à la première activité. Le transfert lui permet de retrouver un taux de salaire d'acceptation.

⁸⁵ Niveau de rémunération pour lequel l'individu est prêt à travailler.

⁸⁶ Concernant l'étude de la pluri-activité des fonctionnaires, le lecteur peut se reporter à Lindauer (1988) mais également à Van der Gaag et Verberg (1989).

⁸⁷ La répartition de son temps entre les activités va dépendre de leur coût d'opportunité respectif. La représentation d'un tel comportement peut être effectuée dans le cadre du modèle d'allocation-temps développé par Becker.

⁸⁸ L'évolution du marché de l'emploi est aléatoire fonction du comportement de la demande. L'absence d'un caractère automatique de la demande favorise le risque d'échec sur ce marché (cf. *infra* 3.3.1.2).

⁸⁹ Au lieu de développer seulement une activité secondaire (enseignement dans les établissements privés), il développe le commerce mais également l'agriculture, etc.

⁹⁰ Cette diversification des actifs renvoie à l'analyse de Tobin concernant les actifs d'un patrimoine, Tobin (1956), Liquidity preference as a behavior toward risk, *Review of Economic Studies*, August. Traduit dans *Théorie Monétaire*, édité par R.S Thorn, Dunod, 1971.

Nous avons admis jusqu'à présent le développement d'activités secondaires dans la recherche d'une compensation de revenu valorisant l'incidence d'une baisse du salaire réel pour une contrainte budgétaire fixée. Le cas inverse peut être envisagé où l'augmentation de la contrainte budgétaire exige un revenu supplémentaire à celui résultant de l'activité principale. L'individu étant producteur de ses besoins fondamentaux, il modifie l'allocation de son temps de travail entre activité principale et secondaire.

Dans ces conditions, on peut apprécier l'établissement comme une entreprise de formation qui combine des ressources pédagogiques afin de produire un service qu'est la formation.

Sous cet angle, l'argument principal de l'utilité de l'offreur est sa logique de profit que l'on peut écrire de la manière suivante :

$$Um = U(\pi) = U(p', N_I, c) \quad [15]$$

Où Um est l'utilité marginale de l'offreur exprimée en fonction du profit, π

p' correspond aux droits de scolarité

N_I au nombre d'élèves inscrits, ce qui correspond au volume d'activité de l'établissement et c au coût de production de la formation.

Au-delà de cette logique lucrative commune à l'ensemble des établissements privés, ces activités éducatives s'intègrent-elles dans une sphère « informelle » ?

Sans revenir sur les débats terminologiques, quant à l'appellation du secteur considéré (non structuré ou informel) (Akindès, Oudin, Couty, Charmes, 1986), la majorité des auteurs mettent l'accent sur des caractéristiques communes aux unités informelles.

Un tel cadre convient-il aux établissements privés enquêtés ?

Un premier critère concerne le recensement statistique ou son absence. Or comme nous l'avons mentionné précédemment, les établissements privés sont recensés dans les annuaires du ministère de l'Education Nationale jusqu'en 1988. Certes l'impact de la crise économique et politique s'est soldée par une détérioration du recensement statistique. Ce phénomène n'est pas propre au secteur privé puisqu'il affecte aussi le secteur public. Il est alors possible d'admettre que jusqu'à cette date, sous réserve de spécificités, le secteur privé ne se différencie pas du secteur public et ne peut donc être apprécié comme appartenant au secteur informel.

La politique de déréglementation instaurée par les pouvoirs publics en 1989, accentue les faiblesses du recensement statistique bien que l'ouverture des établissements s'effectue dans un cadre légal [Arrêté du M.E.N. (1989-, p-359)]. Ce recensement statistique semble peu crédible en raison d'une absence de contrôle du secteur, bien qu'indirectement les établissements privés présentent des élèves aux examens nationaux dans les spécialités tertiaires et industrielles. Certes, cela ne prévaut pour un ensemble de formations nouvellement développées par les établissements privés en particulier l'informatique et le transit en douane (cf. *infra* 3.2.1).

Enfin, l'échantillon d'établissements enquêtés révèle un fonctionnement sans autorisation marginale. Il ne concerne en effet que 2 établissements sur 24 enquêtés.

Le faible cadre coercitif peut-il expliquer un fonctionnement du secteur privé proche de celui des unités informelles ?

On constate que si les établissements privés ne se définissent pas par rapport à un cadre réglementaire (public) ; ils ne peuvent pour autant être désignés comme des activités informelles. Leur fonctionnement fait référence aux deux secteurs considérés.

En se référant aux critères du B.I.T. (1972) et de Sethuranam (1976), les activités informelles renvoient à des caractéristiques homogènes : taille réduite (moins de 20 personnes), un faible accès au marché du capital, majoritairement un faible capital fixe et à l'inverse une forte mobilisation du capital variable. La main d'œuvre est principalement peu formée, voire pas du tout, en moyenne moins de 6 année d'études (cf. Sethuranam, 1976 ; Morrison et alii, 1994).

En se plaçant du point de vue de la taille des établissements privés, apprécié par le nombre de salles de cours et d'enseignant, l'hétérogénéité des établissements privés domine. La taille réduite des établissements privés ne prévaut que pour la moitié de ceux ayant été enquêtés (cf. Tableau 10.) si l'on retient l'effectif des enseignants et du personnel administratif.

Tableau 10. Taille des unités enquêtées par le nombre de classes et l'effectif enseignant et du personnel administratif¹

Nombre d'établissement	Nombre de classes	Effectif des enseignants	Effectif du personnel administratif
3	[10 , 25]	+50	+8
6	[6 , 10[[22, 50]	[5, 8[
4	= 4	[10, 15]	[2,3]
6	≤ 2	[6, 10[[1, 3[

Source : enquête

¹ On ne dispose de l'ensemble des informations que pour 19 établissements.

En ce qui concerne le capital fixe et sa faiblesse, caractéristique des unités informelles, les mêmes remarques peuvent être formulées. En effet, les établissements privés en dehors des bâtiments, principalement loués, disposent de l'équipement scolaire adéquat (tables, chaises) satisfaisant à l'accueil des élèves (cf. *infra* chapitre 5, 5.1.1, p-222). Par ailleurs, l'activité de formation représente pour certains établissements une activité connexe à la production. Ce cas se retrouve principalement en informatique mais également en Génie Civil, lesquels possèdent un capital fixe relativement important.

En ce qui le marché du crédit, force est de constater les difficultés à y accéder. Néanmoins, la crise bancaire en 1990 s'est accompagnée d'une privatisation de ce secteur.(à reprendre plus précisément). Recours à un autofinancement (bien que sous cette réalité se cache le recours aux tontines.

L'utilisation d'un capital variable important s'explique par l'activité d'enseignement. Cette dernière exige un nombre d'enseignant substantiel. En outre, contrairement à Sethuranam (1976) mais également à d'autres auteurs (Morrison et *alii*, 1994), on constate l'utilisation d'une main d'œuvre qualifiée disposant d'un niveau de formation très élevé puisque diplômée de l'enseignement supérieur (cf. *infra* 5.1, 5.1.1, p-222).

Certes dans le même temps, les établissements privés ne se soumettent pas au code des impôts et ne déclarent donc pas les rétributions versées aux enseignants. A ce niveau, l'on retrouve un critère propre au secteur informel d'autant plus si l'on se réfère au critère statistique, valorisé notamment par Charmes (1986, 1987) concernant la contribution du secteur à la production nationale.

Certes, ce critère semble être le seul qui permette de rapprocher les établissements privés d'un secteur informel. Les autres critères, comme nous l'avons indiqué, tendent à l'éloigner des caractéristiques habituellement observées. Ce fonctionnement particulier des établissements privés nous semble se rapprocher plus de l'a-légalité que du secteur informel comme le souligne Hugon (1991b). L'analyse de Morrison (1994) ajoute en sus de ceux mentionnés précédemment et indépendamment du caractère réglementé ou non du secteur : l'information disponible.

Ce critère informationnel pose un problème particulier dans le cas des établissements privés dans la mesure où l'autorisation d'ouverture des établissements s'accompagne nécessairement d'un questionnaire précis, quant aux modalités de fonctionnement de l'établissement. Si nous n'avons pu accéder à ces informations auprès du service considéré du M.E.N., cela ne signifie pas que ces informations n'existent pas. Cette rétention d'information ou l'absence de contrôle des établissements privés n'est pas le résultat d'une stratégie volontaire des établissements privés, mais souligne au contraire l'incidence d'un environnement politique et économique particulier, favorisant une

permissivité de l'Etat envers les établissements privés. Dans ces conditions, il nous paraît inopportun de considérer ce secteur de formation privé comme appartenant aux activités informelles.

Nous admettons néanmoins au côté d'une réglementation effective de ce secteur une a-égalité liée à une permissivité publique. Elle concerne les déclarations légales des salaires et le paiement des impôts et le développement de filières de formation non réglementées (d'un point de vue pédagogique).

En reconnaissant les spécificités de ce secteur (formel dominant et intrusion de l'a-légalité), il est possible de proposer une typologie axée sur les caractéristiques des établissements issues de l'enquête. L'accent est mis sur une combinaison multicritères mieux à même de représenter l'hétérogénéité des établissements présents sur le marché : la taille de l'établissement par le nombre de classe, l'effectif du personnel enseignant et administratif et le nombre de filières (spécialités) de formation dispensées. Nous disposons de l'ensemble de ces informations pour 19 établissements. Ce qui constitue une proportion correcte par rapport à l'ensemble des établissements enquêtés. La grille de lecture proposée distingue ainsi trois catégories d'établissement privé.

Les complexes scolaires polyvalent qui concernent 3 établissements sur 19 possèdent les caractéristiques suivantes. De très grande taille, ceux-ci disposent d'un nombre de salles de classe supérieur à 10, dont un atteint 25. Ces complexes se distinguent surtout par leur polyvalence. En effet, ils dispensent plusieurs degrés de formation : primaire, secondaire générale et technique, alors qu'ils ne possèdent une autorisation que pour l'enseignement technique et professionnel. Sur ces trois établissements, deux fonctionnent sous le régime de l'internat.

Les établissements d'enseignement technique et professionnel. On peut subdiviser cette catégorie en trois sous-ensembles selon la taille et le nombre de filières de formation.

les établissements de grande taille, soit 6 établissements sur 19 enquêtés ont les caractéristiques suivantes :

- nombre de classes compris entre 6 et 10

- nombre d'enseignants compris entre 22 et 50
- personnel administratif compris entre 5 et 8
- très bon état des locaux
- ils dispensent au moins 5 filières de formation.

Les établissements de taille moyenne, soit 3 établissements sur 19 ont les caractéristiques suivantes :

- nombre de classes : 4
- nombre d'enseignants compris entre 10 et 15
- personnel administratif : 2 ou 3
- bon état des locaux
- ils ne dispensent que deux ou trois filières de formation

Enfin, on dénombre 4 **établissements de petite taille** avec les caractéristiques suivantes :

- nombre de classes < ou = à 2
- nombre d'enseignants compris entre 6 et 10
- personnel administratif compris entre 1 et 3
- locaux corrects
- ils dispensent une seule filière de formation

Dans ce sous-groupe, il est assez difficile de faire une distinction entre le personnel administratif et enseignant, ces derniers exécutent également des tâches administratives.

Les constructeurs, soit 2 établissements sur 19, intègrent la formation comme une opération d'accompagnement de leur produit ou de leur service. C'est notamment le cas dans le secteur informatique, en pleine expansion actuellement.

Cette présentation de l'offre de formation privée révèle son polymorphisme. Cette même remarque s'impose dans l'étude des filières de formation et de l'objectif qui leur est assigné.

3.2 Formations privées et qualité externe

L'hétérogénéité des spécialités de formation proposées par les établissements privés impose un regroupement et une typologie de ces dernières (3.2.1). L'appréciation de la qualité externe des formations privées met en évidence une situation contrastée du marché. Cet objectif est en effet satisfait pour une minorité de formations. Le marché se caractérise par ailleurs par une forte tertiairisation, témoignant des mêmes biais que l'offre publique (3.2.2).

3.2.1 Typologie des produits de formation privés

L'étude de l'offre privée sous l'angle des filières et spécialités de formation (produits de formation privés) se traduit par une offre pléthorique (cf. Tableau 11. , p-149) et diversifiée. Cette dernière doit être rapprochée de la dynamique concurrentielle qui a incité les établissements à se différencier, afin de limiter une concurrence en prix. L'étude des produits de formation privés exige de préciser le niveau de formation (3.2.1.1) mais également la nature des formations dispensées (3.2.1.2).

3.2.1.1 Le niveau des formations dispensées

La présentation des établissements privés révèle leur polyvalence quant au type et au niveau de formation dispensés. Certains d'entre eux offrent des formations d'enseignement général d'un niveau secondaire, mais aussi des enseignements techniques d'un niveau supérieur. Notre analyse portant sur l'enseignement technique et professionnel secondaire, nous a amené à réduire la gamme des formations étudiées. Pour ce cas, le premier ajustement effectué a visé l'élimination des filières de formation ne répondant pas à ce critère. Lors de l'enquête, nous avons constaté le développement de formations technique supérieure tel que les B.T.S., principalement dans la filière tertiaire. Cette tendance peut être rapprochée de la crise actuelle de l'enseignement supérieur public.

Nous avons exclu de notre étude les formations de l'enseignement général secondaire et l'enseignement technique supérieur, lesquelles exigent le baccalauréat ou un

niveau équivalent. Sont retenues les formations dont les conditions d'accès sont le certificat d'études primaires (C.E.P.), le niveau B.E.P.C. ou troisième ou encore le C.A.P..

Cette référence au niveau pré-requis, nous a conduit à éliminer, en particulier dans la filière informatique, les spécialités de programmeur ou d'analyste programmeur. Nous avons retenu les formations en informatique qui se limitent à l'initiation à l'information et surtout à l'apprentissage du traitement de texte (ou de tout autre logiciel). L'intrusion de l'informatique dans l'activité de dactylographie souligne l'évolution technologique du travail de secrétariat. Elle recouvre principalement la saisie de données sur informatique couplée à un travail de secrétariat traditionnel.

Le second ajustement nous a conduit à ne retenir que les filières de formation proposées où des élèves sont effectivement scolarisés. Nous avons différencié les formations « théoriques » de celles qui sont « effectives ». Il s'agit des formations en assurance (C.A.P.) mais également en administration et communication (B.E.P.) et enfin les formations en hôtellerie et tourisme (C.A.P.). Ces formations absentes du cadre public ne sont pas valorisées sur le marché. L'appréciation qualitative de ces dernières se révèle délicate dans la mesure où en terme de secteurs d'activité, on ne retrouve rien d'équivalent au Bénin.

Ces ajustements étant effectués, nous rétrécissons l'espace des produits de formation dispensés par les établissements privés.

Un tel ensemble demeure néanmoins hétérogène, motivant une définition à partir de leur nature.

3.2.1.2 La nature des formations privées

Nous avons observé que les établissements privés dispensent en dehors des filières et spécialités de formation existantes dans le secteur public, un ensemble de formations qualifiées « d'informelles » par les directeurs/fondateurs en raison d'une absence de réglementation. La complexité dans l'appréciation des produits de formation privés

s'explique par leur hétérogénéité tant au niveau du contenu, des pré-requis que de leur durée. Il semble ainsi difficile de donner une cohérence à cet ensemble de formation, faute de cadre pédagogique institutionnalisé (référentiel de formation). Le classement des différents produits de formation et la mise en évidence de leurs principales caractéristiques peuvent s'établir à partir de la Classification Internationale Type de l'Education (C.I.T.E.). Ce cadre conceptuel précise les concepts d'éducation ou de formation formelle, non formelle et informelle.

En se référant à la définition de la C.I.T.E. et aux principaux auteurs ayant cherché une représentation de ces différentes formes de formation et/ou d'éducation, on observe que les définitions des formations formelle et informelle ne posent pas de problème. Un large consensus se dégage à propos de leur définition usuelle. En revanche, la définition de l'éducation non formelle fait l'objet de débats terminologiques, en relation avec le contenu de formation qu'elle recouvre⁹¹.

En matière de formation, l'informalité s'apprécie comme un apprentissage non organisé et non structuré. Le résultat d'éducation, produit délibérément et exclusivement par l'individu (récepteur) ou le formateur (source émetteur), est alors favorisé. On passe dans la sphère de l'éducation formelle et non formelle, que l'on définira ci-après. Les représentations de cette éducation informelle sont variées.

⁹¹ On pourra pour une appréciation de ces débats se référer aux articles suivants : Myriam Bacquelaire and Erik Raymaeckers (1991), Non-formal education in developing countries, *International Journal of Educational Management*, vol 5 n°5, pp 15-24 . Harbans S.Bohla (1983), L'éducation non-formelle en perspective, *Perspectives*, vol XIII,n°1. Manzoor Ahmed (1983),Le non formel et les questions critiques de l'éducation, *Perspectives*, vol XIII, n°1.

Tableau 11. Comparaison des filières de formation publique et privée

Etablissements publics	Etablissements privés
<u>Spécialités en C.A.P. industriel</u> - électronique - mécanique-automobile - topographie - bois - Génie-civil	<u>Spécialités en C.A.P. industriel</u> - électronique - mécanique-automobile - topographie - Génie civil
Spécialités en D.T.I. (industriel)	nd
nd	D.A.P
<u>Spécialités en C.A.P. commercial</u> - Aide-comptable - Employé de Bureau	<u>Spécialités en C.A.P. commercial</u> - Aide-comptable - Employé de Bureau
<u>Bac commerciaux</u> - G1 - G2 - G3	<u>Bac commerciaux</u> - G1 - G2 - G3
	<u>Transit</u> - Secrétaire de transit - Déclaration en douane - Transit-Magasinier - Transit-consignation
	<u>Informatique</u> - Opérateur de saisie - Programmeur
	<u>Secrétariat</u> - bilingue - médicale
	<u>Hôtellerie et Tourisme</u>
	<u>Assurance</u>
	<u>Représentant commercial et médical</u>
	<u>Employé de Banque</u>
	<u>Cours de formation</u> enseignement général : anglais, français enseignement technique et professionnel : Sténodactylographie informatique : utilisation du clavier, de logiciels de traitement de texte
	<u>Cours de préparation aux examens</u> - Certificat d'enseignement primaire (CEP) - Brevet des Collèges (B.E.P.C.) - Baccalauréats commerciaux

Source : enquête.

C'est ainsi qu'une grande partie des connaissances acquises par un individu au cours de son existence est le résultat de l'éducation informelle. En effet, les institutions telles que la famille, l'église, les média... présentes dans l'environnement de l'individu y participent. A titre d'exemple, un programme télévisuel, a vocation plus ou moins pédagogique, ne touchera pas uniformément les individus : cela dépendra surtout de leur aptitude ou réceptivité. Les modalités d'apprentissage sont multiples et fonction des supports utilisés ainsi que des lieux où elles se produisent.

En se référant à la définition de l'éducation informelle, le qualificatif utilisé par les directeurs d'établissement est impropre, car la formation est organisée et structurée.

Examinons à présent la définition de la formation formelle et non formelle.

Contrairement à la formation formelle, la formation non formelle est un apprentissage délibéré, voulu par l'individu (récepteur) et la source (émetteur). Coombs et alii (1973) ont proposé une définition de cette forme d'éducation soit « toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formel établi, et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables. » Cette définition met l'accent sur les caractéristiques principales de l'éducation non formelle. Il s'agit d'une action de formation organisée et structurée destinée à un public ciblé identifiable. Elle poursuit des objectifs de formation spécifiés (référentiel du programme de formation).

Ces activités de formation peuvent s'adresser à des adultes ou des enfants, mais elles ne sont pas institutionnalisées se déroulent en dehors du système éducatif établi et se destinent à des individus non régulièrement inscrits, même si le lieu d'enseignement peut être l'école (cf. Hamadache, 1991 et Le Than Koi, 1985).

L'éducation formelle s'apprécie, quant à elle, comme un système d'enseignement institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré qui s'étend du primaire à l'université (Coombs et Ahmed, 1974). La distinction par rapport à l'éducation non formelle se fonde sur l'unicité et la rigidité de la formation. Elle se caractérise par des structures horizontales et verticales (classe d'âge homogène et cycles hiérarchisés) et une formation organisée (condition d'accès définie pour tous, horaire, lieu et durée de la formation).

La distinction entre formel et non formel apparaît ténue dans la mesure où elle se définit par des caractéristiques *a priori*. Si l'on se réfère à l'éducation non formelle, elle renvoie souvent à l'éducation des adultes ainsi qu'aux programmes de formation à l'intention des déscolarisés ou non scolarisés ou des groupes de population défavorisés : programmes d'alphabétisation, formation professionnelle visant à réinsérer les individus dans le système productif. En outre, en se définissant en réaction à la formation formelle, elle valorise le public cible tel que les adultes ou les déscolarisés et l'organisation particulière de la formation. Or, on retrouve dans la formation non formelle des caractéristiques de la formation formelle, notamment le programme de formation équivalent à celui existant dans le secteur éducatif. Bhola (1983) parle à ce propos de programmes de formation formels de substitution se distinguant par une adaptation à la demande et non de programmes de formation non formels.

Les programmes de formation ne satisfaisant pas l'ensemble des critères susmentionnés soulignent les difficultés terminologiques. Il est alors difficile de trancher envers le caractère formel ou non d'un programme de formation s'il ne répond qu'à un nombre de critères limités.

Dans le cadre du terrain étudié, la distinction apparaît encore plus délicate dans la mesure où il y a à la fois des caractéristiques de la formation formelle et des caractéristiques de la formation non formelle. Ainsi, les filières de formation existant dans le secteur public correspondent à tout point de vue à la formation formelle ou scolaire⁹². Leur appréciation ne pose donc pas de problème. En ce qui concerne, un certain nombre de filières et spécialités de formation, elles appartiennent à la même catégorie dans la mesure où l'on retrouve une organisation scolaire similaire. Nous pensons notamment aux programmes de formation importés par les établissements d'autres pays. On peut ainsi retrouver dans le secteur privé une formation formelle même si elle est produite par le secteur privé. Elles se distinguent des formations existantes dans le public par le fait qu'elles sont non réglementées et l'absence de reconnaissance du diplôme délivré par les pouvoirs publics. Elles se caractérisent par l'inexistence d'un référentiel de formation et

⁹² La littérature consacrée tend à mettre l'accent sur l'institution et donc peut utiliser le terme scolaire pour définir la formation formelle et extrascolaire pour définir la formation non formelle. Cette distinction a l'inconvénient de confondre une institution ou un processus, lequel peut être scolaire dans l'organisation de la formation bien que ce dernier soit extrascolaire en réaction à l'institution scolaire. On perçoit ainsi la difficulté de maintenir une telle distinction pour apprécier les produits de formation privés.

d'un cadre de fonctionnement pédagogique définis par les autorités éducatives du pays. Ces formations existent à un niveau secondaire, mais également supérieur avec le développement des formations B.T.S. au Bénin.

L'existence de filières de formation dont les caractéristiques sont mixtes pose problème car elles peuvent prendre une double appellation : formelle ou non formelle. Nous pensons notamment aux filières transit et informatique. Ces dernières ne sont parfaitement définies par l'une ou l'autre catégorie que si l'accent est mis sur un nombre de variables restreintes. Ainsi, l'existence de critères d'accès illustre un cycle d'étude horizontale (formation accessible après la fin de la troisième ou le B.E.P.C.) et verticale (classes d'âge homogène). On retrouve les caractéristiques propres à l'enseignement scolaire formel, mais elles n'accueillent que des individus sortis du système formel et désireux de suivre une formation complémentaire. La mixité du public et le caractère flexible de ces programmes de formation tendent à leur conférer un caractère non formel prédominant en dépit d'une possible structuration horizontale et verticale de ces programmes. Ces cours peuvent également prendre en compte la spécificité de la demande et s'organiser en cours du soir.

Il faut enfin distinguer au sein de ces programmes de formation non formelle, une seconde catégorie qui se différencie de la précédente par la nature de la formation proposée. Il s'agit en effet d'une catégorie que l'on pourrait qualifier de « formations à la carte » dans la mesure où elle porte sur la combinaison de matières. Il n'est pas question, ici, d'un programme de formation pré défini comme cela se présente dans la filière transit ou informatique, celle-ci laisse la possibilité à l'individu de sélectionner une ou plusieurs formations dans des domaines variés. Par exemple d'anglais, de français mais aussi de dactylographie, voire d'informatique.

3.2.2 Caractéristiques qualitatives des formations privées

En se plaçant dans un objectif externe, il convient d'apprécier la pertinence qualitative des produits de formation privés. Nous verrons que l'analyse ne peut être la même selon la formation, car son objectif varie. Nous distinguerons les formations à la carte (3.2.2.1) des autres. (3.2.2.2).

3.2.2.1 Les formations à la carte : « effet consommation » ou « effet investissement »?

Nous nous référons aux programmes de soutien scolaire et aux formations non formelles à la carte. Les premiers ne visent pas, de prime abord, l'insertion professionnelle. En effet, au delà d'un choix d'investissement pour la demande, ils ont pour finalité de dispenser une aide éducative spécialisée à un élève, en vue d'améliorer ses chances de réussite à l'examen. Sous cet angle, ils revêtent principalement une forme scolaire et l'appréciation de leur qualité ne peut être qu'interne (cf. *infra* Partie III, chapitre 5, p-221).

Les formations non formelles à la carte, elles possèdent une double dimension. En premier lieu, compte tenu des disciplines valorisées telles que le français, l'anglais ou encore l'informatique, elles peuvent être perçues comme un « bien de consommation » et pas forcément comme un investissement (renvoyant à une valorisation de la formation sur le marché de l'emploi). La théorie du consommateur peut-être alors le cadre d'analyse de référence. L'individu cherche à maximiser sa fonction d'utilité sous une contrainte budgétaire, afin de déterminer la quantité maximale de bien « éducation » (arbitrant selon le couple prix/revenu). Mais le comportement de l'individu peut être apprécié dans la double dimension du consommateur - producteur⁹³.

L'individu cherchant à maximiser son utilité, utilise le service éducatif des établissements et le temps qu'il consacre à la formation. Le prix du temps correspond au coût d'opportunité attaché à une autre activité. L'individu maximise son utilité en minimisant la dépense. Ce comportement renvoie à la théorie du producteur, lequel cherche à maximiser son profit au minimum de coût de production (ressources employées).

⁹³ Becker G.S. (1965), A theory of allocation of time, *The Economic Journal*, septembre.

Il explique les particularités de ces formations. Nous pensons notamment aux horaires de formation adaptés aux contraintes de la demande relevant son besoin de flexibilité dans le but d'éviter un coût d'opportunité de formation trop important. Cette même dimension se retrouve dans les programmes de soutien scolaire, qui ne peuvent se substituer au temps d'étude. Ces principales contraintes de temps motivent un temps d'étude différent de celui proposé dans le strict cadre d'une formation scolaire et une organisation de l'apprentissage adaptée au public.

La distinction entre consommation et investissement est ténue. Elle dépend pour l'essentiel de l'utilisation de la formation par l'individu. Les formations non formelles à la carte s'utilisent également dans l'activité professionnelle et contribuent à améliorer la situation professionnelle de l'individu. Le choix de la demande se détermine alors par les rendements attendus d'une formation complémentaire (bénéfice en terme de rémunération). Si ces formations visent l'amélioration de la qualification de l'individu, elles ne s'inscrivent cependant pas dans une démarche d'une insertion. En effet, le public concerné se trouve déjà en situation d'emploi. Aussi, si l'on retient la dimension investissement, l'objectif demeure scolaire et interne à l'établissement renvoyant à la qualité des acquis scolaires des individus (cf. *infra* chapitre 5, p-221).

En ce qui concerne les formations initiales formelles ou non, la problématique de l'accès à l'emploi reste posée. Leur qualité externe peut donc être appréciée.

3.2.2.2 Formations professionnelle et tertiairisation du marché

Dans cette évaluation qualitative des filières de formations privées, nous distinguerons successivement les formations industrielles de celles du tertiaire.

Cette distinction repose sur celle qui prévaut dans l'offre publique. En dépit de la nature formelle ou non, la distinction selon le secteur d'activité⁹⁴ couvert sera retenue. Celle-ci porte à discussion car sont incluses dans les filières industrielles (secteur secondaire) des formations destinées à des activités de service. La réparation automobile ou des biens d'équipement (radio, télévision) en sont une illustration. A l'inverse, les formations en génie civil ne posent pas de problème. Les formations en informatique et de

transit en douane s'intègrent dans le secteur tertiaire, au même titre que toutes les spécialités tertiaires.

L'analyse effectuée dans le chapitre 2 (cf. *supra* 2.2.3, p-100) souligne, à la suite de l'enquête menée par Rasera (1986), une meilleure employabilité des formés issus des spécialités industrielles que celles du tertiaire. Pour les formations en électricité, électronique et génie civil, les mêmes remarques s'imposent bien qu'elles soient dispensées dans un cadre privé.

Des différences surviennent néanmoins quant à l'organisation de l'apprentissage. L'introduction partielle du système productif s'explique par une activité de formation annexe à celle de production. Dans ces conditions, ces pratiques révèlent une implication professionnelle plus importante que dans un cadre public. Ceci est particulièrement vérifié pour l'électricité et la réparation des biens d'équipements où le directeur/fondateur possède un atelier et développe au côté d'actions de formation scolaire une formation pratique moins décalée que celle se produisant dans un cadre public dans la valorisation d'un accès à l'auto-emploi ou d'une installation à son compte. Les formations en génie civil requièrent les mêmes remarques.

Par ailleurs, des professionnels interviennent dans le processus de formations des spécialités industrielles. Cette implication peut être favorable si elle aboutit à une meilleure spécification des objectifs professionnels des formations proches des « réalités locales » en matière d'emploi. A titre d'exemple, l'établissement spécialisé dans les formations en génie civil s'ouvre également aux apprentis que le directeur/fondateur utilise dans le cadre de son activité professionnelle.

La recherche d'un complément professionnel à la formation scolaire révèle l'introduction d'un mode de formation intégré (cf. *supra* chapitre 2, 2.1.3, p-81)

Généralement ces établissements sont spécialisés dans les formations industrielles, et qu'à ce titre, les autres formations qu'ils sont susceptibles de développer sont assez réduites.

⁹⁴ Cette distinction repose sur la trilogie des secteurs d'activité, distinguant le secteur primaire, du secteur secondaire et du tertiaire.

Ces formations industrielles sont marginales sur le marché comparativement à celles du tertiaire puisqu'elles ne représentent qu'1/5 des formations dispensées par les établissements privés contre 4/5 pour celles appartenant au tertiaire.

Si l'on reprend la typologie des produits de formation (cf. *supra* 3.2.1, p-146), on s'aperçoit qu'au-delà du caractère formel ou non, les formations tertiaires s'organisent sous la forme d'un apprentissage exclusivement scolaire. Leur fonctionnement se caractérise ainsi par l'absence d'intégration explicite du système productif.

Pour autant, cette caractéristique commune ne peut suffire pour les apprécier qualitativement. En effet, les formations transit et informatique se distinguent par une valorisation explicite de l'auto-emploi. Elles révèlent donc une adaptation aux nouvelles dynamiques d'emploi (cf. *supra* 2.2, 2.2.3, p-100). Ce phénomène nous autorise à envisager la satisfaction d'une finalité professionnelle en dépit de leur nature scolaire.

Sous l'angle de la qualité externe, on peut estimer que les individus possèdent un objectif professionnel qu'il cherche à satisfaire par ce biais, notamment une activité de service (traitement de texte par exemple). Pour la filière transit, l'expansion de l'activité commerciale du Port de Cotonou (cf. *Relance du secteur privé au Bénin, 1992*) justifie sans aucun doute le développement de ces formations, d'autant plus qu'elles ne sont pas présentes dans un cadre public.

Par ailleurs, ces activités ne relèvent pas exclusivement de structures formelles. Les individus peuvent s'installer à leur compte pour traiter le transit en douane. Cette filière s'explique par le développement des activités commerciales d'import-export⁹⁵.

Il convient également de noter une particularité de cette filière de formation qui vient en renfort à un mode de formation sur le tas. La représentation scolaire de cette formation comblerait les lacunes d'un mode de formation sur le tas insuffisant au regard de la complexification des tâches liées au transit en douane.

Enfin, l'accès à ce segment est conditionné à un parrainage familial, limitant les droits d'accès, bien qu'au niveau africain un tel réseau de relation couvre la famille élargie. Ce phénomène illustre la nécessaire constitution d'un capital social (cf. Bourdieu, 1980)

⁹⁵ L'étude de la répartition de la population active (cf. Annexe 5 Tableau 36. , Tableau 36,p350) souligne la croissance du secteur des services et du commerce passant de 21% en 1992 contre 15% en 1989 (cf. *note de conjecture, 1989*).

afin d'accéder au marché. Ce capital social assure les intérêts d'une catégorie sociale (selon ses relations) par rapport aux autres. Cette situation est particulière à la formation « transit » comparativement à la filière informatique où l'accès à l'auto-emploi demeure libre.

Le fonctionnement de ces deux filières de formation, orienté vers l'auto-emploi se traduit par un *a priori* favorable, quant à la satisfaction d'une qualité externe. Certes, cette appréciation s'effectue à partir de leur mode de fonctionnement et devrait être doublée d'une étude des trajectoires des individus formés. Mais en l'absence d'informations complémentaires (cf. *supra* chapitre 2, 2.1, p-66 et 2.2.2, p-100), notre analyse ne peut se borner qu'à leur appréciation vis à vis de leur objectif externe. A côté de ces deux filières, la caractéristique principale du marché s'exprime par une forte tertiatisation, ainsi ce segment apparaît le plus important en dépit du développement des formations non formelles à la carte ou non.

Les spécialités de formation tertiaire représentent les 4/5 des formations offertes sur le marché. Ce phénomène révèle les mêmes biais qui ont déjà été mis en évidence dans le cas du secteur public (cf. *supra* chapitre 2, 2.2, 2.2.3, p-100), notamment si l'on rapporte l'importance de ces dernières aux filières industrielles et non formelles telles que transit et informatique.

Dans ces conditions, la réponse qualitative du marché est partielle et se limite donc aux formations non formelles et industrielles et en exclut toutes les autres. Le marché n'offre donc pas de ce point de vue, une meilleure réponse que celle du publique.

Cette configuration du marché conduit à s'interroger sur la reproduction d'une logique d'Etat sur le marché.

3.3 Tertiairisation du marché : D'une logique d'Etat à une logique de marché

L'analyse effectuée dans la section précédente met en exergue l'hétérogénéité des produits de formation. Les formations non formelles et industrielles répondent davantage à un objectif de qualité. L'étude du développement du marché peut éclairer les responsabilités quant à la structuration de l'offre de formation (forte tertiairisation). Au-delà de la logique de profit de l'offre (3.3.1) et de sa contrainte de flexibilité (3.3.2), cet état du marché révèle la responsabilité de la demande (3.3.3).

3.3.1 L'équilibre à court terme : la capacité optimale de formation

Si on suppose qu'il existe m établissements scolaires qui sont strictement identiques et qui se partagent de manière égale les élèves, l'analyse de l'équilibre peut être menée au niveau de l'entreprise de formation représentative. L'hypothèse du comportement retenue pour l'entreprise de formation est celle de la maximisation du profit au travers de l'activité de formation. (ajouter fonction objectif)

L'activité de l'entreprise consiste à former des élèves entrants. Dans le cas de l'activité de formation, le principal support de l'activité est l'élève lui-même. Dès lors le volume d'activité de l'établissement est fonction du nombre d'élève inscrit. En effet le nombre d'inscrit scolaire est déterminé par l'équipement scolaire choisi en début de période par l'entreprise de formation correspondant au nombre de places offertes.

Dans le cas d'une entreprise de formation le choix de la capacité de formation est fonction de l'investissement de l'entrepreneur ex ante. L'entrepreneur fixe en début de période un équipement scolaire qui sera fixé à court terme et qui comprend les ressources nécessaires à la réalisation de l'activité de formation. L'équipement scolaire pour une classe de formation (l'entreprise de formation est composée de k classes de formation) comprend un encadrement administratif et pédagogique.

On peut distinguer trois types de coûts auxquels fait face l'entreprise de formation.

-Les frais de structure, F_s

Il s'agit des frais fixes liés à l'infrastructure administrative et commerciale. Ces frais sont constants qu'il y ait une filière de formation (ou spécialité) ou qu'il y ait h filières de formation. Compte-tenu de son activité commerciale correspond à l'activité de formation, elle crée des locaux nécessaire pour cette activité, leur amortissement passe par un taux d'utilisation optimal des locaux. En outre, l'infrastructure administrative d'une entreprise de formation (le directeur, la secrétaire) sont jusqu'à un certain point (capacité d'accueil maximale) indépendant du nombre de filières proposées. Ces frais de structures seront modifiés si l'effectif de chaque filière est saturé et donc nécessite l'embauche de personnel administratif plus important ou un agrandissement de la taille de l'établissement (nombre de place).

-Les frais fixes liés à l'activité de formation, F_f

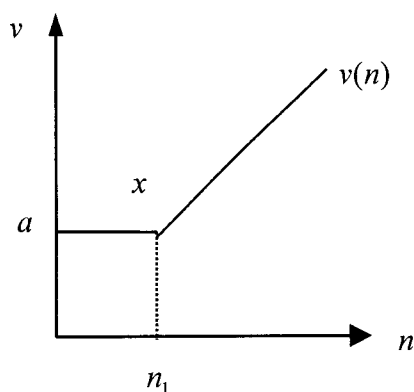
Il s'agit des frais engagés pour la formation des élèves dans une filière de formation. Ces frais notamment du personnel enseignant (heure d'enseignant par élève) sont les mêmes pour un élève que pour n élèves (nombre de place dans la salle de classe/ capacité d'accueil de la salle de cours).

-Les frais variables liés à l'activité de formation, F_v

Le dernier type de coût auquel fait face l'entreprise de formation est variable et comprend notamment le matériel pédagogique. Le poste de dépense « équipement pédagogique » comprend les tables, les chaises, les bureaux pour l'enseignant mais aussi les supports pédagogiques que représentent les craies, le tableau. A cela s'ajoute les supports didactiques, il s'agit notamment du matériel consommable (ou intermédiaire) au travers de l'activité de formation (bois, matériel électrique). Cet équipement est une fonction croissante du nombre d'élève. Il dépend également de la filière de formation dispensée, ainsi on peut considérée dans le cas des formations industrielles que l'investissement de base au travers de la constitution d'atelier sera plus important que pour des formations tertiaires. Cet investissement de base est intégré dans les frais de structure définies précédemment compte-tenu du fait qu'il concerne les locaux.

Le coût de cet équipement pédagogique intégrant les supports pédagogiques et didactiques peut être considéré comme constant jusqu'à un certain nombre d'élève ($n = n_1$ sur le graphique). Au delà de ce seuil, ce coût devient variable et fonction du nombre d'élèves pour $n > n_1$. Comme le montre le graphique suivant, ce coût variable sera constant pour $n \leq n_1$ où $v = a$. Il devient variable pour $n > n_1$ où il est égal à $v = a'n + b'$ (on le supposera linéaire pour tout $n > n_1$, vérifiant le point de coordonnée $x\{v = a, n = n_1\}$)

Figure 5 Le coût de l'équipement pédagogique



Compte tenu de ces différents coûts, on peut considéré que le coût par élève (coût unitaire), c/e s'écrira de la manière suivante :

$$c/e = \frac{F_S}{kn} + \frac{F_F}{n} + a \quad [16]$$

On considère que l'équipement pédagogique est constant car l'activité de formation suppose un investissement minimal en termes de matériel pédagogique. Il deviendra variable notamment pendant l'activité de formation (support pédagogique et didactique).

On remarque que cette fonction de coût connaît des rendements d'échelle croissant à un double niveau : d'une part, l'entreprise de formation doit proposer un nombre de filières suffisantes de manière à amortir ses frais de structures administratif et commercial. Elle cherche donc à obtenir un taux d'utilisation de ses locaux et de son personnel administratif optimal. Par exemple au niveau des locaux, elle cherche à maximiser le taux d'utilisation horaire des salles de cours par semaine. D'autre part au niveau de la classe de

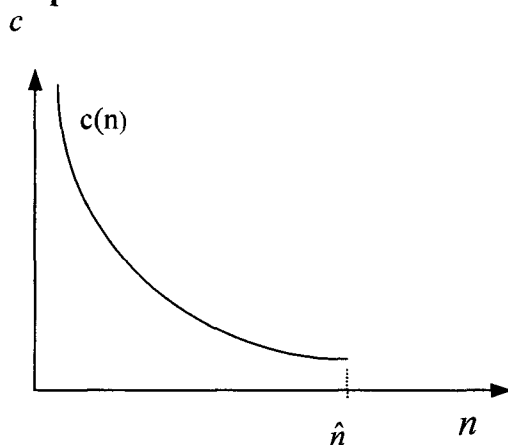
formation, celle-ci doit être remplie de manière à rentabiliser les frais engagés pour la formation. Elle doit donc avoir un taux d'occupation des classes de formation optimale.

Si on suppose que l'effectif total scolarisé est \hat{n} et que celui-ci est un multiple de n et que k est élevé, la fonction de coût de l'entreprise de formation peut être approximée de la manière suivante :

$$c = c(n) \quad [17]$$

$$\text{avec } \frac{\partial c}{\partial n} < 0$$

Figure 6 La capacité optimale de formation



A cet équipement scolaire déterminé par l'entrepreneur de formation correspond un nombre d'élèves inscrits optimal correspondant à sa capacité optimale de formation \hat{n} . Elle se retrouve à l'équilibre en égalisant le nombre d'élèves anticipés (lorsqu'elle a déterminé l'équipement scolaire) avec le nombre d'élèves inscrits.

Or, le choix par l'offre d'un équipement scolaire ou d'une logistique scolaire peut s'avérer risquée face à une demande qui peut être aléatoire. Dans ces conditions, l'offre cherche une flexibilité des ressources pédagogiques mobilisées. A ce niveau, chaque type de formation détermine les ressources pédagogiques, lesquelles peuvent être plus ou moins intensive en capital fixe ou variable. Cette contrainte de flexibilité liée à la spécificité du service offert peut expliquer la prédominance des formations tertiaires sur le marché. Elles exigent un capital fixe moins important que les formations professionnelles. La minimisation du coût de l'erreur du choix d'un équipement pédagogique est satisfaite

lorsque que celui-ci est variable et peut s'adapter à une variation d'activité. Si cela est envisageable avec le personnel enseignant et administratif, cela n'apparaît pas le cas avec le matériel pédagogique où les frais de structure lié à la mise en place d'un atelier ou de biens d'équipement nécessaires.

Cette contrainte de flexibilité peut alors expliquer le choix de formation tertiaire intensive en capital variable.

3.3.2 Contrainte de flexibilité et choix de formation

Nous raisonnons sur un établissement type afin de souligner ses contraintes sur le marché. Les formations industrielles se distinguent des formations tertiaires par une mobilisation différente des ressources pédagogiques. En effet, les formations industrielles exigent un capital fixe plus important au travers d'un support pédagogique essentiel à l'apprentissage, organisé sous la forme d'un atelier. A l'inverse l'enseignement tertiaire est principalement voire exclusivement scolaire comme nous l'avons souligné précédemment, n'exigeant que des enseignants et des salles de cours. Si l'on envisage le processus temporel attaché à l'activité de formation, le directeur/fondateur détermine un montant de ressources pédagogiques définissant le nombre d'élèves qu'il peut accueillir. Si l'on considère une demande variable ou aléatoire, il cherchera à minimiser le coût lié à la variation d'activité. Or cette minimisation du coût passe par une flexibilité des ressources pédagogiques. Or de ce point de vue les enseignants sont beaucoup plus flexible que le matériel pédagogique.

Si nous reprenons la logique de fonctionnement de l'entreprise de formation, on constate qu'elle cherche à minimiser ses coûts de fonctionnement. Compte tenu du fait qu'elle raisonne sur un nombre d'élèves anticipés, elle doit pouvoir facilement s'adapter à une variation de l'activité tant une augmentation qu'une baisse de l'activité. Face à cette nécessité de s'adapter aux fluctuations de l'activité de formation, elle cherche à fonctionner avec des enseignants vacataires et non permanents, ce qui lui permet une adaptation rapide et peu coûteuse à une fluctuation de l'activité.

Une analyse plus approfondie de leur gestion du personnel permet de voir les avantages de ce mode de gestion.

L'absence de réglementation dans le cas du personnel enseignant mais aussi administratif se traduit par un coût d'usage de la force de travail qui se limite au salaire rétribué par heure de travail. En se plaçant du côté de l'entreprise, d'autres coûts indépendamment des coûts salariaux sont à prendre en considération. Le coût d'entrée comprend le coût de recrutement et d'adaptation. Le premier correspond aux dépenses effectuées aux différentes étapes de l'embauche (appel de candidature, sélection et embauche). A chaque étape du processus d'embauche correspond des coûts en personnel ou en matériel (sous-traitance ou non). Dans le cas des établissements privés, les directeurs/fondateurs assument cette fonction. Ils mentionnent également l'annonce et la réception des candidatures avant le début de fonctionnement des établissements. De la même manière le réseau de relation semble jouer un rôle important notamment envers les travailleurs intellectuels indépendants. Si ce coût ne peut être considéré comme nul dans la mesure où il se traduit par du temps affecté à cette activité d'embauche, il ne comprend pas l'appel à des entreprises de sous-traitance notamment des bureaux de placement.

Le coût d'adaptation comprend les dépenses que l'entreprise, ici l'établissement doit engager pour amener le salarié au niveau de performances jugé normal. Il s'agit ainsi de l'écart entre la qualité de la force de travail et celles requises par l'emploi. Ce coût d'adaptation peut être important s'il nécessite des investissements en formation de manière à accroître le rendement du travailleur⁹⁶.

Dans le cas des établissements privés comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 3 (cf. *supra* 3.3, p-158) un excédent sur le marché des formateurs tend à réduire ce coût d'adaptation. Ainsi le rationnement généralisé de l'emploi, s'est traduit par l'existence d'un chômage important pour ces catégories de personnel qualifié qui tend à réduire, toutes choses étant égales par ailleurs, l'écart entre qualité du travailleur et qualité de l'emploi donc le coût d'adaptation. L'établissement dispose ainsi d'un plus grand choix de candidats au salaire qu'elle offre. En ce qui concerne les coûts de sortie, ceux-ci sont proche de 0 compte tenu de l'absence de réglementations sur les enseignants employés par le secteur privé. A l'inverse ce coût tend vers l'infini dans le cas des fonctionnaires, il apparaît marginal dans le cas des établissements privés.

⁹⁶ Ces investissements sont extérieurs à l'entreprise si elle délègue à une autre entreprise le soin de former l'enseignant. Il peut être également supporté par elle, si elle utilise un tuteur, qui perçoit une rémunération supplémentaire au regard de son activité d'encadrement pédagogique. Quelque soit la forme retenue, l'adaptation de l'enseignement au poste considéré se traduit par un coût lié à son imparfaite opérationnalité.

Comme nous l'avons indiqué au début de ce chapitre une firme dans un environnement concurrentiel tend à limiter les coûts unitaires de production. L'existence de coûts fixes ne lui permet pas d'atteindre pleinement cet idéal.

En tenant compte d'une variation de l'activité⁹⁷, elle cherche à en minimiser les coûts. Ainsi pour une logistique scolaire déterminée (matériel et bâtiment), elle cherche à aplatir sa courbe de coût moyen de manière à la rendre parallèle à l'axe des abscisses et de manière à limiter les coûts en fonction d'une variation de l'activité. Si on considère qu'il y a une baisse de l'effectif de n_1 à n_0 , alors plusieurs possibilités peuvent s'offrir à elle. Si on considère \bar{s} comme le salaire moyen des enseignants et H/e l'effectif d'enseignant fixé par l'équipement scolaire, la flexibilité de la main d'œuvre face à une variation d'activité peut prendre une double forme (cf. Stankiewicz, 1984).

Si \bar{s} varie comme n , H/e demeurant constant (1)

Si H/e varie comme n , \bar{s} étant constant (2)

Le premier cas illustre une flexibilité du coût d'usage. La baisse du volume d'heure de travail se traduit par un ajustement à la baisse du salaire moyen. Cette option désigne une flexibilité interne car la baisse d'activité ne conduit pas à externaliser une partie de la main d'œuvre. La seconde option correspond à l'ajustement des effectifs, appelée flexibilité externe. Si ces deux cas sont extrêmes, le choix d'une mesure plutôt qu'une autre dépend de leur coût. Dans le cas d'une entreprise de formation, le choix sera fonction du volume de la baisse d'activité. Si la baisse est équivalent à une classe entière alors le responsable préférera une flexibilité externe. Dans le cas où la baisse des effectifs serait inférieure à l'équivalent-classe (en terme d'effectifs), l'ajustement portera sur la rémunération moyenne des enseignants tout en maintenant l'effectif.

Dans le cas des entreprises de formation, l'heure d'enseignement est individualisée compte tenu du statut de vacataire des enseignants. Dès lors, l'individu se substitue à

⁹⁷ L'offreur compte tenu de la particularité du service éducatif mis en évidence dans le chapitre 3 (cf. *supra* 3.3.1, p-158) raisonne sur un nombre d'élève anticipé dans la définition de sa logistique scolaire.

l'heure d'enseignement. En outre, la faiblesse des coûts de sortie et d'entrée donne aux entreprises de formation une large latitude dans la gestion de leur personnel. Les vacataires permettent d'ajuster les volumes d'heures de travail aux besoins fluctuant de la production en modulant l'utilisation du salarié.

En effet, le directeur/fondateur peut en début d'exercice déterminer un montant de ressources et en cas de variation d'activité, il peut décider de réduire le nombre d'enseignant ou encore leur niveau de rémunération de manière à demeurer à l'équilibre. Si l'on considère la logistique scolaire, le développement des formations non formelles à la carte révèle également la rentabilisation des structures scolaires (salle de classe). Ainsi, le polymorphisme de l'offre de formation en termes de produits offerts est une réponse au risque d'une variation d'activité.

Sous cet angle, il est également possible de comprendre que le développement des formations industrielles comme une activité connexe à la production (« constructeur ») dans la mesure où le capital fixe disponible possède une double utilisation. Dans ces conditions, l'offreur minimise le risque encouru dans le choix d'un type de formation à offrir.

Si la disponibilité des facteurs de production peut expliquer le profil des formations offertes, il est également possible d'envisager les différences d'investissements liées au choix du type de formation. Ainsi, la particularité du service éducatif conduit l'offre à préférer une gestion flexible des facteurs de production. Si cette flexibilité ne pose pas de problème avec les ressources pédagogiques telles que les enseignants, elle apparaît plus délicate dans le cas du matériel pédagogique. A ce niveau, on peut considérer que les formations professionnelles, notamment industrielles, exigent un investissement en capital fixe plus importants. Or, cet investissement effectué par l'offre peut s'avérer coûteux, s'il fait face à une variation d'activité.

Mais au-delà de cette recherche de flexibilité, il faut envisager que l'offre prend un risque encore plus important en ne satisfaisant pas la demande. Or tant au niveau des formations non formelles que des formations formelles et en particulier des spécialités

tertiaires, l'offre répond à la demande. Il apparaît donc indispensable de mettre en parallèle la valorisation de cette formation par l'offre en réponse à une demande de formation tertiaire.

Sous cet angle, le développement d'autres formations, notamment professionnelles, remettrait en cause la logique de profit de l'offre si elle ne répond pas à la demande.

3.3.3 Demande et tertiairisation du marché

L'existence d'une offre et d'une demande de formation autorise à appréhender le système de formation comme un marché. Le processus de sélection issu de leur confrontation s'assimile à un marché même dans le cas où il n'y a que des établissements publics. L'offre de formation est approximé par la capacité d'accueil (en nombre de place disponibles) des établissements public à un moment donné du temps. Cette offre est fonction de facteurs politiques et économiques (orientation du gouvernement en matière d'éducation, réformes institutionnelles, volume de ressources publiques affectées au secteur éducatif et par niveau d'enseignement, etc.). Nous avons vu dans la section précédente (cf. 3.2) que la demande d'éducation qu'exprime les familles et/ou les élèves est fonction des coûts (directs et d'opportunité) et des bénéfices attendus de l'investissement éducatif.

L'équilibre sur le marché de la formation correspond au cas où les ressources éducatives sont disponibles à un prix donné. Le modèle de la demande de formation issu de la théorie du Capital Humain repose sur l'hypothèse d'un marché en équilibre et où tous les demandeurs de formation sont potentiellement satisfaits. Ce modèle n'évoque donc pas de manière explicite le rôle de la demande dans la structuration du marché et son développement. Dans le cas du terrain étudié, le développement du secteur privé peut être rapproché d'un déséquilibre sur le marché de l'ETP public, illustrant une demande excessive et non satisfaite.

Sous cet angle, nous soulignerons l'impact des facteurs de sélectivité scolaire, se produisant à l'entrée (3.3.3.1) et/ou sur le marché (3.3.3.2), comme déterminant essentiel d'une demande non satisfaite. Les échecs du public et ses dysfonctionnement explique l'existence d'une demande non satisfaite, devenant potentiellement rentable pour les établissements privés.

3.3.2.1 les facteurs de pré-sélectivité scolaire

Si on se réfère à la définition de la sélectivité, on distingue trois types de sélection s'opérant à un moment précis du parcours scolaire d'un individu : la présélection, la sélection initiale et terminale. Ainsi, les facteurs de présélection concernent les modalités d'accès au marché de la formation. Alors que la sélection initiale et terminale se produisent sur le marché de la formation

La sélectivité scolaire peut se définir selon le moment où elle s'opère. On peut ainsi reprendre la définition de Levy-Garboua (1977) repris par Gravot (1993) et appliquée à l'enseignement supérieur. On peut ainsi dégager trois types de sélection : la présélection, la sélection initiale et la sélection terminale. La présélection est organisée⁹⁸ par l'établissement ou autorités éducatives et vise à limiter l'accès des élèves aux établissements. Ces modalités de présélection peuvent varier selon la filière de formation considérée, voire selon l'établissement concerné. Compte tenu de l'étude de l'offre publique d'enseignement technique, cette présélection est commune aux établissements.

Elle peut en revanche varier selon le type de filière de formation ou spécialités de formation. Ainsi, cette présélection peut s'apprécier au travers des critères d'accès à l'enseignement technique, expliquant, par la même, un rationnement quantitatif dans l'accès au marché de la formation.

Les facteurs explicatifs sont à rechercher dans les orientations prises par les pouvoirs publics béninois en matière d'éducation et dans le fonctionnement des établissements publics.

L'accès à l'enseignement technique est doublement sélectif en raison d'une part, du faible nombre d'établissements et d'autre part d'un accès conditionné par un concours

après l'obtention du C.E.P.⁹⁹. Comme le montre le Tableau 12. , les critères d'admission et le mode de sélection varient selon les filières.

a) La sélection selon l'origine géographique

Dans le cas d'un déséquilibre sur le marché lié à une insuffisance de l'offre et conduisant à un excès de la demande, les explications mettent l'accent sur les caractéristiques de l'offre de formation. Ainsi, la localisation géographique des établissements est le premier facteur explicatif invoqué. Si on se réfère au cas du Bénin, il convient de s'intéresser à la localisation comparée des établissements privés et public sur l'ensemble du territoire. Ainsi, l'étude de la carte scolaire public tend à démontrer une répartition Nord/Sud a l'avantage des régions sud du Bénin. On pourrait alors envisager que les établissements privés soient localisés dans les régions nord du Bénin. Si on se réfère à la localisation des établissements d'enseignement technique selon la région concerné, on constate que l'effet localisation a sans conteste joué dans le cas du département du Zou où il n'y a pas d'établissement public ainsi que pour le Mono (cf carte scolaire). En revanche les départements du Bourguou et de l'Atacora paraissent atypiques. En effet, le développement des établissements privés n'a pas été significatif en dépit de l'absence d'un secteur public dans ces deux départements. On note une égalité entre les deux secteurs dans ces régions. Ainsi, on peut considérer que l'intensité de la demande varie selon la région concernée (bien que du seul point de vue de l'offre, cela constitue une approximation grossière). Il est à noter que les établissements publics connaissent des difficultés dans ces régions, en ayant notamment du mal à remplir les salles de classes. C'est pourquoi, les boursiers (ou tout du moins pour les élèves qui bénéficient encore de la gratuité des études) sont envoyés d'office dans le complexe polytechnique de Natitingou.

⁹⁸ La présélection peut être également volontaire, elle s'apparente alors à un phénomène d'auto-sélection dans la mesure où l'individu peut s'auto-éliminer sur le marché d'une filière particulière sachant qu'il ne possède pas (appréciation subjective ou objective) les qualités nécessaires à la poursuite et à la réussite du cursus choisi (cf. Stiglitz, 1975). La distinction entre la nature volontaire ou contrainte de la sélection apparaît tenu dans la mesure où l'on peut considérer que l'auto-sélection peut s'apprécier comme l'endogénéisation des règles de fonctionnement du marché de la formation, influençant directement le comportement scolaire de l'individu. Dès lors, ce fonctionnement n'est pas édicté par l'individu mais bien par les autorités compétentes. L'exemple type concerne la valorisation d'une compétence au sein d'un cursus tel que la sélection fondé sur la maîtrise des outils mathématiques. Il apparaît alors délicat de trancher entre les 2 dans la mesure où elles sont interdépendantes, possédant une dimension de choix individuelle et de contraintes prédéfinies par les autorités publiques ou les principaux acteurs dans le processus de formation (enseignants, directeurs d'établissement, etc.).

⁹⁹ Le C.E.P. correspond au certificat de fin d'étude primaire, comme nous le verrons ultérieurement, la pratique des inscrits à titre privé autorise l'accès à ce niveau d'enseignement à ceux qui n'ont pas obtenu le concours sous la condition de payer des droits de scolarité (cf *supra* 1.2, p-29).

En revanche, la demande apparaît beaucoup plus forte dans les villes de Cotonou, Porto-Novo et d'Ouidah. On retrouve ainsi un rationnement lié aux filières disponibles mais aussi au niveau d'étude disponible expliquant cette forte demande. En effet selon le principe où les établissements privés s'installe où se trouve la demande. Ainsi seul le lycée technique Koulibaly offre des formations de niveau 2 pour toutes les spécialités et le lycée technique de Porto-Novo pour les spécialités de Gestion. On peut ainsi comprendre que l'absence de cette offre de formation publique explique l'émergence d'un secteur privé. Cette approche apparaît néanmoins limité dans son pouvoir explicatif dans la mesure où l'on constate que le développement du secteur privé s'est essentiellement opéré là où l'offre publique était présente. On peu ainsi évoquer un autre facteur de sélection expliquant le développement du secteur privé. Il s'agit des facteurs de pré-sélection, rationnant l'accès des établissements publics et expliquant de fait l'existence d'une demande non satisfaite.

Tous les établissements ne dispensent pas un enseignement de niveau 2. Le complexe Polytechnique de Cotonou est le seul à offrir des formations de niveau 1 et 2 dans les filières Industrie et Gestion (cf. Annexe 4 Tableau 31.). Le Complexe polytechnique de Porto-Novo quant à lui prépare seulement aux Baccalauréats G. En fait, la totalité des établissements préparant aux diplômes de second cycle (Baccalauréat ou équivalents) sont localisés dans la capitale économique (Cotonou) et la capitale administrative (Porto-Novo), ce qui tend à renforcer le déséquilibre Nord/Sud.

Tableau 12. Critères d'admission et mode de sélection dans l'enseignement technique et professionnel.

Critères	Cycle I	Cycle II
Industrie, Gestion, EFS		
Age	14-16 ans	20 ans au plus
Diplôme exigé	C.E.P.	B.E.P.C. ou C.A.P.

Source : Mensah, L. (1992).

3.3.3.2 La sélection initiale et terminale

Contrairement à l'analyse précédente, la sélection initiale et terminale renvoie au mécanisme de sélection en cours de formation et en fin de formation. A ce titre, la sélection initiale fait référence à celle intervenant en fin de première année de formation avant l'entrée en seconde année. La sélection terminale renvoie, quant à elle, à la procédure d'examen attestant la fin d'un cycle de formation.

En ce qui concerne la sélection initiale, elle permet de juger d'un taux de réussite ou d'un taux de passage d'une première année de formation à une seconde année. Ce mécanisme de sélection conduit à expliquer le redoublement mais également l'abandon et l'exclusion. Si on se réfère aux données disponibles (cf. *supra* 2.2.2, p-91), on constate que ces taux peuvent être élevés selon les années de cycle de formation. Ils se concentrent sur la première et la dernière année de formation comme en témoigne le Tableau 13.

L'étude de Bourdin/Legonou (1989) sur le Lycée technique Coulibaly tend à démontrer que les élèves accédant en première année de formation en C.A.P. tertiaire sont issus de l'enseignement général. Ainsi, il convient également de mentionner que le mécanisme de sélection initiale au niveau de l'enseignement général conduit à expliquer cette demande excessive envers l'enseignement technique et professionnel. Il faut alors considérer qu'aux dysfonctionnements de l'enseignement technique s'ajoutent ceux de l'enseignement général. Le nombre de candidats atteste d'une capacité insuffisante des complexes polytechniques publics. Cette demande excessive se reporte vers l'offre privée.

Tableau 13. Evaluation des abandons et des exclusions dans les C.P. industriels et tertiaires (public)

Année d'études	Abandons et exclusion
Industrie (niveau 1)	
1ère année	12,6%
2è année	9,3%
3è année	27,4%
Industrie (niveau 2)	
1ère année	13,4%
2ème année	10,3%
3ème année	27,8%
Tertiaire niveau 1	
1ère année	11,0%
2ème année	9,4%
3ème année	15,3%
Tertiaire niveau 2	
1ère année	16,7%
2ème année	9,7%
3ème année	22,4%

Source : SERHAU (1987).

L'analyse précédente démontre le rôle de la demande dans le développement du marché. Cette dernière est à l'origine de la forte tertiarisation du marché et de l'absence de satisfaction de l'objectif de qualité.

Afin de comprendre la structuration de l'offre de formation, il convient de repartir du comportement de la demande sur le marché afin de l'explicitier. Cette étude du comportement de la demande sera l'objet du chapitre 4.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis de présenter les caractéristiques des établissements privés et les logiques lucratives à l'origine du marché. Si l'on se réfère aux analyses actuelles (cf. supra chapitre 2, 2.3, p-107) sur le caractère spontanément efficace du marché, la seule décentralisation des décisions éducatives permet de satisfaire à l'objectif de qualité. Or si l'on ne peut nier une réponse qualitative du marché dans le cas des formations non formelles à la carte ou non voire dans le cas des spécialités industrielles, on constate dans le même temps une forte tertiarisation du marché. A ce niveau, la responsabilité de l'offre

ne peut être engagée. Elle répond en effet à une demande excessive, rationnée dans l'accès à l'offre publique. Cette analyse souligne la nécessité de réintroduire plus explicitement le rôle de la demande sur le marché. Face à cette responsabilité constatée de la demande dans la structuration du marché peut-on envisager une sous-évaluation volontaire de la qualité ?

En endogénisant l'objectif de qualité, nous révélerons les limites de la définition d'une qualité *a priori* et de manière exogène au marché. Ainsi les objectifs assignés à une formation (lesquels définissent la qualité, cf. *supra* chapitre 2, 2.1, p-66) sont variables selon l'environnement dans lequel on se place. A cela s'ajoute les contraintes auxquelles fait face la demande dans un choix éducatif. A cela s'ajoute les objectifs personnels que la demande lui assigne en valorisant une qualité *a posteriori* plutôt qu'*a priori*. Dès lors, au-delà d'une sous-évaluation de la qualité, la demande d'enseignement tertiaire peut se définir comme une demande d'assurance.

CHAPITRE 4 : INCERTITUDE QUALITATIVE ET DEMANDE D'ASSURANCE

Face à la sélectivité du marché de l'emploi, les caractéristiques qualitatives d'une formation varient. La formation générale offre à ce niveau une meilleure réponse (4.1). Si par ses caractéristiques l'enseignement tertiaire se rapproche de l'enseignement général, il apparaît qualitativement plus faible. L'endogénéisation de la sélectivité scolaire explique la valorisation de l'enseignement tertiaire sur le marché (4.2). Au-delà des caractéristiques des marchés de l'emploi et de la formation, le choix d'une formation se fonde sur un calcul de rentabilité. Sous cet angle, le comportement de la demande est réintégré dans l'analyse, lequel éclaire les termes de l'arbitrage entre une formation professionnelle et tertiaire (4.3).

4.1 Incertitude qualitative et caractéristiques qualitatives de la formation

L'incertitude qualitative quant à la valorisation d'une formation sur le marché de l'emploi est à rapprocher de la structure informationnelle imparfaite. Ainsi la demande ne peut maîtriser parfaitement le mécanisme de sélectivité qui prévaut sur le marché : un risque d'échec objectif demeure (4.1.1). Sa prise en compte amène la demande à sélectionner une formation qui l'assure contre un état défavorable du marché. Cette dimension modifie les caractéristiques qualitatives d'une formation, révélant les avantages d'une formation générale (4.1.2).

4.1.1 Information sur le marché de l'emploi et choix de se former

La dimension d'investissement du capital humain constitue une démarche difficilement contestable tant elle est évidente. Ainsi, La décision d'investir dans la formation dépend des avantages escomptés de l'investissement, ajustés des coûts directs et d'opportunité liés à l'activité de formation. Le calcul coût/bénéfice effectué à un niveau individuel repose néanmoins sur certaines hypothèses discutables. Nous avons dans le cadre du chapitre 1 mis en évidence un certain nombre des limites attachées à un tel calcul et les efforts de complexification du modèle de base afin de tenir compte de la situation sur le marché de l'emploi, notamment l'introduction des taux de chômage, pondérant les bénéfices attendus d'une formation.

Nous aborderons la procédure de choix de formation sous l'angle de la demande. Cette demande n'est pas limitée à l'individu, elle comprend également sa famille au sens strict (parents d'élèves / élèves) et aussi élargie (incluant la parenté familiale). Un tel concept de la demande permet d'admettre une demande responsable quant à ses choix éducatifs, cherchant à acquérir de manière rationnelle de l'information. Elle élimine l'idée d'individus myopes quant à leur choix sur le marché.

Notre analyse porte sur le choix d'une formation ainsi que sur ses caractéristiques. En effet, le maintien de la demande sur le marché de la formation dépend de l'information dont elle dispose au moment où se produit cet arbitrage. La demande peut décider ainsi d'entrée sur le marché de l'enseignement secondaire, segmentée en plusieurs filières de formation et de spécialités, ou non. Elle valorise dans ce cas un accès immédiat au marché de l'emploi. Ce dernier se compose également de plusieurs activités, lesquelles sont accessibles selon un niveau de formation initiale de l'individu.

- La décision de se maintenir sur le marché de la formation (comparaison entre deux formations d'un niveau différent).

La théorie du capital humain (Becker, 1975) motive le choix de sortir ou de se maintenir selon le rapport coût/bénéfice attaché à chaque perspective. Au moment de son

arbitrage, la demande est informée de la valorisation ou des bénéfices d'une formation d'un niveau inférieur, en l'occurrence l'enseignement primaire dans notre analyse. Sans prendre en compte explicitement les bénéfices d'une formation secondaire qui peuvent se révéler faible à l'instar de la formation tertiaire, l'incitation à se maintenir s'explique par l'effet compensatoire d'une baisse du coût d'opportunité.

Reprenons le modèle de décision individuel d'investir selon le rendement escompté d'une formation :

$$D = \phi(r_f) \quad [18]$$

où D représente la décision de la demande et r_f le rendement d'une formation f quelconque (d'un niveau secondaire).

Le rendement d'une formation se définit en fonction des coûts et des avantages actualisés sur l'ensemble du cycle de vie¹⁰⁰. Tel que l'on peut écrire r_f de la manière suivante :

$$r_f = g(a_f, c_f) \quad [19]$$

Où a_f et c_f correspondent respectivement aux avantages et aux coûts actualisés d'une formation f .

c_f se décompose en un coût direct de scolarisation, c_{d_f} et en un coût d'opportunité c_{o_f} . L'interdépendance entre les deux niveaux de formation considérés se situe au niveau du coût d'opportunité, lequel représente le salaire ou traitement auquel l'individu renonce pour se former. Soit $c_{o_f} = a_{(f-1)}$

¹⁰⁰ Les arguments de cette fonction, les hypothèses et le mode de calcul sont détaillés dans le chapitre 1 (cf. *supra* 1.3, 1.3.1, p-47) où la démarche individuelle a été transférée au niveau collectif.

où $a_{(f-1)}$ représente les avantages d'une formation d'un niveau immédiatement inférieur (cas de l'enseignement primaire en regard de l'enseignement secondaire de premier cycle).

En envisageant une situation défavorable sur le marché de l'emploi pour ce niveau de formation, son coût d'opportunité baisse et rend attractif le maintien sur le marché de la formation et la poursuite d'étude.

Ainsi la baisse de a_f est compensée par celle de c_{o_f} et r_f demeure constant.

L'environnement sur le marché de l'emploi détermine alors le choix de la demande notamment quant au fait de se maintenir ou non sur le marché de la formation. Si l'on se réfère au cas béninois, le rationnement généralisé de l'emploi et la crise économique (cf. *supra* 2.2.3, p-100) ont sans conteste conduit à modifier la représentation de chaque formation (ou diplômé) sur le marché de l'emploi, soutenant le rendement d'un niveau de formation supérieur à celui de référence.

Cependant, en se focalisant sur les coûts, la théorie ne peut expliquer le choix d'une filière sur le marché des formations secondaires qu'en se référant au rendement de chacune d'elle. Le comportement de la demande sur le marché des formations secondaires est donc affiné selon les spécificités des formations considérées.

Ainsi, au delà d'un choix de se former et d'entrer sur le marché de la formation, la demande doit également valoriser une formation. Or, un tel choix suppose d'estimer pour chaque formation ses bénéfices (ou avantages) et ses coûts (directs et d'opportunité). Nous admettons les coûts connus par la demande et fixés de manière exogène.

Le coût d'opportunité a déjà été explicité. En outre, nous admettons la fixité du prix de la scolarité et l'absence d'échec scolaire (coût direct). Le temps de scolarité d'un individu correspond à la scolarité théorique du cycle de formation considéré. Le rendement interne des études est égal à 1¹⁰¹.

Nous cherchons donc à apprécier le comportement de choix de la demande sur le marché des formations secondaires. Nous considérons que les préférences de la demande

¹⁰¹ Le calcul du taux de rendement interne scolaire est détaillé dans le cadre du chapitre 2 (cf. *supra* 2.2, 2.2.2, p-91).

envers les caractéristiques des formations détermine celles étant présentes sur le marché¹⁰². Sous cet angle, il est possible de comprendre l'absence de valorisation par la demande d'une formation professionnelle.

En reprenant un modèle de choix fondé sur le rendement et en considérant les coûts fixés, le déterminant principal de la demande se limite aux avantages d'une formation en relation avec sa finalité professionnelle ou plus généralement sa valorisation sur le marché de l'emploi. A ce niveau, le choix de la demande ne poserait pas de problème si elle pouvait *a priori* disposer de l'information quant à la valorisation effective d'une formation sur le marché de l'emploi. Or cette information ne peut être disponible qu'une fois qu'elle est sortie du marché de la formation. En effet, l'information détenue par la demande concerne la situation des individus à un moment donné du temps. Ainsi, au moment de son choix, elle dispose de taux de rendement pouvant valoir pour les années antérieures, de telle sorte que pour un choix en t , elle puisse disposer de la situation des individus détenant une formation quelconque F en $t-1$.

Dès lors cette information ne peut lui être utile dans sa procédure de choix. Certes, elle peut comme nous l'avons évoqué dans le cadre du chapitre 2 utiliser l'information sur le marché de l'emploi et donc à partir de là connaître les formations qui seraient susceptible d'être valorisée et celles pour lesquelles, la valorisation apparaît plus que délicate. C'est le cas notamment pour les formations tertiaires comme nous l'avons mentionné dans le cadre de ce même chapitre. Mais à ce niveau, l'information disponible n'offre pas de garantie dans la mesure où la situation sur le marché de l'emploi peut évoluer entre le moment où la demande décide d'entrée et le moment où elle sortira. Le décalage inhérent au processus de formation ne lui permet pas de considérer l'absence de risque, fonction notamment d'un désajustement conjoncturel tel qu'une crise économique.

A cela s'ajoute le comportement de ses collatéraux c'est-à-dire le comportement de demande des autres individus sur le marché. En effet, une situation *a priori* favorable d'une formation est définie pour une structure de la demande d'emploi mais surtout de l'offre de travail déterminée, laquelle est définie par le comportement de la demande de

¹⁰² Le marché révèle les préférences de la demande et l'absence d'une formation sur celui-ci peut s'apprécier comme un refus de la demande.

formation. Or tant la demande que les organismes chargé de prospective ne peuvent déterminé avec précision les stratégies de la demande de formation, ni même les comportement des individus sur le marché de l'emploi (mobilité) ni encore le comportement des individus sans emploi.

Cette dimension apparaît la plus importante expliquant l'existence d'un risque qualitatif dans la valorisation d'une formation sur le marché de l'emploi, en considérant que l'on puisse *a posteriori* être informé de ces comportements mais pas *a priori*. On retrouve à ce niveau, la définition de la formation comme un bien d'expérience où la qualité ne peut être connue qu'ex post et non ex ante. Dans ces conditions, la demande responsable telle que nous l'avons définie prend en compte ce risque inhérent au choix d'une formation quelque soit la filière de formation considérée.

La sélectivité sur le marché de l'emploi correspond à la confrontation de l'offre et de la demande de travail. Cette sélectivité illustrant en quelque sorte la situation de déséquilibre dont les origines peuvent être variable, structurel ou conjoncturel. On retrouve à ce niveau la même définition que la sélectivité sur le marché de la formation. En tenant compte de cette sélectivité et du risque d'échec la demande va chercher à sélectionner une formation qui lui permette de s'assurer. Il est possible à ce niveau de confronter les filières de formation en fonction de cet objectif d'assurance.

La prise en compte de cet objectif d'assurance modifie comme nous allons le voir dans ce second paragraphe, les caractéristiques qualitatives d'une formation.

4.1.2 Déséquilibres et adaptabilité : formation générale contre formation professionnelle

En considérant l'incertitude dans une valorisation de sa formation, l'individu cherchera à sélectionner une formation quelconque f , lui procurant le maximum d'avantage, soit \hat{a}_f . Dans le cadre d'un environnement incertain tel que défini précédemment, la demande peut considérer le risque lié au choix d'une formation professionnelle, que nous noterons Fp . En effet, cette formation se caractérise par un enseignement spécialisé préparant à un nombre d'activités professionnelles limitées voire unique. Cette particularité du marché des formations professionnelles mise en évidence par Willis (1986) mais également Jarousse et Mingat (1989a, 1989b, 1988) peut expliquer une faible valorisation de cette formation. Ce phénomène peut se comprendre par les particularités des différentes qualification sur le marché de l'emploi.

L'individu sur le marché de la formation est apprécié dans sa dimension d'offreur de formation. Il se caractérise ainsi par la qualification qu'il possède. L'offre de travail d'un individu, i , se définit par O_i^Q .

La qualification de l'individu s'exprime par sa formation initiale et donc les caractéristiques de la formation reçue. Dès lors Q s'établit par la nature de sa formation. En se plaçant sur le marché de l'emploi, l'individu peut être en position de monopole ou de concurrence selon le degré d'ouverture de sa formation sur les activités professionnelles. La qualification de l'individu détermine les activités auxquels il peut prétendre tel que :

$$O_i^Q = D_j^{EQ} \quad [20]$$

où D_j^{EQ} correspond à la demande d'emplois qualifiés sur le marché de l'emploi par les entreprises $j = 1, \dots, n$; auxquels l'individu peut prétendre au regard de sa formation.

Les particularités des formations professionnelles se traduisent par un accès à un type d'emploi restreint en raison de la nature spécialisée de la formation. Ainsi si cette position de monopole de l'individu peut être favorable en cas de situation d'équilibre dans la mesure où l'accès à ces emplois est subordonnée à la détention d'une spécialisation. A l'inverse en situation de déséquilibre, une telle formation n'offre pas à l'individu la capacité de s'adapter à un état défavorable du marché. A l'inverse, une formation générale confère à l'individu la possibilité de transférer sa qualification à plusieurs activités. La différence fondamentale entre les deux types de formation considérées se situe au niveau du nombre d'emplois accessibles. En d'autres termes, la variable D_j^{EQ} précédemment défini est plus importante dans le cas d'une formation générale que dans le cas d'une formation professionnelle.

$$D_j^{EQ^{Fg}} > D_j^{EQ^{Fp}}$$

Sous cet angle, l'analyse de Jarousse et Mingat souligne qu'une situation de déséquilibre sur le marché des formations professionnelles conduit à une situation défavorable pour l'individu dans la mesure où sa formation ne l'autorise pas à accéder à d'autres activités. En se plaçant du point de vue de la demande, cette dernière peut également prendre en compte ce risque d'échec sur le marché de l'emploi et estimer que le choix envers une formation professionnelle comporte un risque en l'absence de maîtrise du mécanisme de sélectivité sur ce marché particulier. La demande peut alors préférer une formation générale ouverte sur plusieurs activités lui offrant une capacité d'adaptation en cas de situation défavorable sur le marché de l'emploi.

On retrouve à ce niveau, la valeur de la formation générale dans le traitement des déséquilibres mise en évidence par Schultz (1967) mais également le diptyque formation générale/formation spécifique¹⁰³ de Becker (1975).

¹⁰³ Cette analyse se focalise sur la formation en entreprise et notamment la répartition du financement de la formation où Becker souligne que la formation générale transférable justifie un financement par l'individu alors qu'une formation spécifique non transférable détermine un financement de la formation supportée par l'entreprise. Pour une analyse critique de ce modèle le lecteur pourra se reporter à Stankiewicz (1994).

Cette flexibilité ou liquidité de la formation (Mingat, 1981, Jarousse et Mingat, 1989b) assure implicitement¹⁰⁴ l'individu au regard de l'environnement du marché de l'emploi.

La rigidité d'une formation professionnelle motive une assurance explicite. Cette dernière serait effective au travers notamment d'une régulation du marché de ces formations, se traduisant par un mécanisme de pré-sélectivité assurant l'individu quant à la finalité professionnelle de la formation. En effet, cette pré-sélectivité signalerait aux individus le contrôle des entrées et des sorties sur les différents segments des formations professionnelles. Cette particularité des formations professionnelles justifierait alors une intervention explicite des pouvoirs publics (et organisations professionnelles) afin de créer un marché interne ou administré (cf. Marsden, 1989).

Il est en effet possible de comprendre un tel marché comme un contrat et une demande d'assurance en vue d'inciter les individus à sélectionner une telle formation. Sa réalisation supposerait de revenir à une intervention explicite des pouvoirs publics sur le marché sous une autre forme que la création d'emplois directs.

L'absence d'un tel engagement des pouvoirs publics à ce niveau voire sa remise en cause peut expliquer la faible valorisation des formations professionnelles sur le marché. Face à un tel désengagement des pouvoirs publics, la demande sélectionne une formation générale laquelle lui offre une assurance implicite.

Or l'étude du marché révèle la valorisation d'une formation tertiaire laquelle peut difficilement s'apprécier comme un substitut à une formation générale. Elle possède en effet, au niveau du premier cycle, les caractéristiques d'une formation professionnelle spécialisée. De ce point de vue le degré de spécialisation est moins importants que les formations industrielles au regard de sa nature tertiaire mais elle est concurrencée par les formations générale d'un même niveau (cf. *supra* chapitre 2, 2.2, 2.2.3, p-100).

Cependant, cette analyse est limitée dans la mesure où si elle présente l'avantage de tenir compte du caractère spécialisé de la formation et des conditions sur le marché de

¹⁰⁴ Le terme d'implicite est ici entendu au sens de la théorie des contrats implicites dans la mesure où un tel contrat ne fait pas intervenir une tierce personne. Nous considérons ainsi que l'offre de formation au travers du type de formation constitue le cocontractant.

l'emploi des formations professionnelles, elle suppose l'absence d'un rationnement généralisé de l'emploi¹⁰⁵ et ses incidences sur le comportement de choix de la demande. Elle considère alors que l'individu possédant une formation générale ne tient pas compte d'une situation défavorable sur le marché de l'emploi. Or celui-ci peut également envisager cet état défavorable au travers d'un rationnement généralisé de l'emploi. Ce dernier souligne l'accroissement de la concurrence des individus sur le marché de l'emploi.

Dans ces conditions, on ne raisonne plus sur un segment du marché de l'emploi mais sur le stock d'emploi disponible dans la mesure où l'on envisage que les individus peuvent au-delà de leur qualification se reporter sur des segments autres que ceux auxquels les prédestinait leur formation initiale. Au-delà de la nature de la formation, c'est en réalité la variable « niveau de formation » qui joue le rôle le plus important. L'individu anticipe que la concurrence peut provenir d'individu possédant un niveau de formation supérieur. A ce niveau, la situation sur le marché de l'emploi au moment de son choix et l'anticipation d'un maintien d'un état défavorable favorise la recherche d'option scolaire et l'accès au marché de la formation.

Si l'on envisage que la demande prend en compte la situation défavorable pouvant se produire sur le marché de l'emploi si elle détient une formation professionnelle, elle anticipe pour une formation d'un rang donné (exemple le niveau 3^{ème}) le même risque d'échec. Dans ces conditions, elle prend en compte le fait que d'autres individus détenant une formation d'un rang supérieur ($f^{(n+1)}$) ont de meilleures chances d'accès à l'emploi. La demande valorise au delà de la nature de la formation, un niveau de formation, lequel peut l'assurer contre une situation défavorable sur le marché de l'emploi, en lui conférant une meilleure position sur le marché.

Cette logique de la demande nous semble dynamisée par la conjonction de deux phénomènes. En premier lieu le rationnement généralisé de l'emploi est effectif au moment de son choix. En second lieu, la demande en dehors de la prise en compte de cet état défavorable sur le marché de l'emploi anticipe que les autres individus sur le marché de la formation adopteront le même comportement qu'elle. Ainsi, en considérant que les individus forment simultanément leur choix sur le marché de la formation (*ex ante*), la

¹⁰⁵ Hypothèse effectuée dans l'analyse de Jarousse et Mingat (1989a, 1989b).

demande ne peut être parfaitement informée de ceux-ci (cf. *supra* chapitre 3, 3.3, 3.3.2, p-167). Sous cet angle, la demande prudente estimera que ses collatéraux adopte le même comportement qu'elle, ce qui en définitive dynamise la valorisation d'une option scolaire et la recherche d'un niveau de formation.

Sous cet angle, l'ouverture sur le marché de la formation est privilégiée par la demande. Elle cherche ainsi à s'assurer contre un état défavorable sur le marché de l'emploi.

L'étude des caractéristiques de la filière tertiaire révèle son caractère technico-général au regard de son ouverture sur le marché de l'enseignement supérieur.

4.1.3 L'enseignement tertiaire : un enseignement technico-général

L'étude du marché privé de la formation témoigne d'une forte tertiariation de l'enseignement technique. On peut comprendre ce phénomène en considérant que cette filière, comparativement aux autres filières de l'enseignement technique, est ouverte sur l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons précédemment noté le rationnement généralisé de l'emploi conduit les individus à privilégier une logique de diplôme, ce dernier étant un moyen de se positionner dans une file d'attente. Il y a ainsi une relation inverse entre une position défavorable sur le marché et le niveau de formation. Cela ne signifie pas que le diplôme offre une garantie mais les chances de se retrouver sans emploi, toute chose étant égale par ailleurs sont plus faible que pour une autre catégorie de diplômé. Cette relation exprimée en terme de probabilité incite la demande à sélectionner la formation ou un niveau de formation où la probabilité est la plus faible¹⁰⁶.

L'analyse dans le chapitre suivant a mis en évidence un report de la demande du secteur public vers le secteur privé compte tenu des rationnements dans l'offre publique.

¹⁰⁶ Cette proposition renvoie à la fonction d'utilité de la demande où elle préférera une situation où la probabilité d'échec est la plus faible.

Nous supposons alors une même utilisation de l'enseignement technique dans les établissements privés et publics.

La présentation de l'enseignement technique et professionnel effectué au chapitre 2 (cf. *supra* 2.2, p-88) a souligné la place particulière de la filière tertiaire dans l'enseignement technique. Les 2/3 des effectifs scolarisés dans l'enseignement technique le sont dans la filière «gestion». Cet «effet filière» hiérarchise les filières demandées au sein de l'E.T.P..

L'analyse des modalités d'accès et de sortie au sein de l'enseignement technique offre une mise en perspective intéressante des stratégies scolaires. L'étude de référence sera celle de Bourdin effectuée en 1989 au lycée technique Coulibaly¹⁰⁷. Certes limitée à un établissement, elle ne peut prétendre illustrer l'ensemble des stratégies. Néanmoins, le marché étudié, principalement urbain et localisé à Cotonou, autorise l'utilisation de cette étude afin d'approcher le comportement de la demande.

Les modalités d'accès à l'enseignement technique

L'enseignement technique se décompose en deux cycles d'enseignement : le premier cycle sanctionné par le C.A.P. et le second par le baccalauréat. Si l'on se réfère au texte officiel (du moins jusqu'en 1991), l'accès aux complexes polytechniques s'effectue après l'obtention du certificat d'étude primaire (C.E.P.). En réalité, on constate que les accès à l'enseignement technique sont liés à un échec dans l'enseignement général. L'étude de Bourdin portant sur deux promotions d'élèves montre que l'accès au premier niveau se fait pour près de 90% des élèves après un passage plus ou moins long dans l'enseignement général (6^e et 5^e).

La connexion entre l'enseignement général et technique se retrouve également au niveau 2, seulement pour la filière gestion dans la mesure où l'accès aux spécialités industrielles est conditionnée par l'obtention préalable du C.A.P. La place de la filière «gestion» au sein de l'enseignement technique apparaît toute particulière dans la mesure où cette filière constitue une passerelle entre l'enseignement général et technique. Elle apparaît donc dans les stratégies individuelles de scolarisation comme une filière de

¹⁰⁷ Une présentation méthodologique de cette étude est disponible dans le chapitre 2 (cf. *supra* 2.2, 2.2.3, p-100).

rattrapage et non comme une filière de relégation, stricto sensu. L'étude de la trajectoire des élèves entrant dans la filière gestion illustre ce rôle.

les trajectoires des élèves scolarisés dans la filière «gestion », l'ouverture sur l'enseignement supérieur.

L'étude des trajectoires *post* baccalauréat montre qu'ils sont plus de 73% à poursuivre leurs études à l'Université. L'engouement pour la filière «gestion» s'expliquerait également par son degré d'ouverture sur l'enseignement supérieur. En comparaison les titulaires d'un D.T.I. (équivalent au Bac pour les spécialités industrielles) ne sont que 27% à poursuivre des études supérieures. Les différences constatés dans les choix des filières de formation s'expliquent par les possibilités de poursuite d'études supérieures.

Si l'on se réfère aux modalités d'accès à l'enseignement supérieur, la population estudiantine s'est surtout développée dans le secteur ouvert des facultés, plus précisément à la faculté des Sciences Juridiques, Economique et Politique, cette dernière regroupant plus de 42% de la population estudiantine(Lamoure, 1990).

L'accès à l'enseignement technique supérieur est sélectif car l'accès y est conditionné par l'obtention d'un concours. En outre, sur ce segment du marché des formations supérieures, les titulaires d'un D.T.I. est faiblement concurrentielle comparativement aux diplômés des Baccalauréats C ou D. L'enseignement technique secondaire ne présente pas d'intérêt pour les individus ayant choisi une spécialité industrielle à un niveau universitaire.

Ces trajectoires de poursuite de scolarisation dans le cas de la filière tertiaire montrent la place particulière de cette filière mais aussi de l'enseignement technique dans le système éducatif béninois. L'interdépendance entre l'enseignement technique et général et son ouverture sur l'enseignement supérieur, conduisent à lui conférer un caractère technico-général.

S'il est possible de rapprocher les caractéristiques de l'enseignement général à celles de l'enseignement tertiaire, ces dernières se focalisent sur son ouverture sur l'enseignement supérieur. Or dans une perspective qualitative, ce choix ne peut être considéré comme le meilleur.

En effet, la contrainte de qualité externe précédemment défini valorise la finalité scolaire d'une formation. Dès lors l'appréciation de la qualité s'effectue sur cet objectif.

L'institutionnalisation d'un accès à l'enseignement supérieur représenté par le baccalauréat ne signifie pas pour autant que l'objectif de qualité soit satisfait. Ainsi, le contenu de la formation et la qualité d'une formation s'apprécie en fonction de son appariement au programme de l'enseignement supérieur considéré. Il s'agit ainsi d'apprécier la qualité d'une qualification scolaire à un programme de formation de l'enseignement supérieur. L'appariement entre deux programmes de formation se mesure également par la qualification scolaire de l'élève. Dans cette perspective, l'enseignement général par les compétences qu'il confère se place devant l'enseignement tertiaire dont le contenu de formation se décompose d'un enseignement technique et professionnel. Ainsi la part réservée à l'enseignement général est quantitativement plus faible expliquant le désajustement qualitatif entre les deux formations. Cette insuffisance se traduit par des compétences scolaires qui peuvent, compte tenu du programme de formation suivie, être insuffisante. Les acquis des élèves définis dans un référentiel de formation ne sont pas parfaitement adaptés à un objectif scolaire et aux formations d'enseignement supérieur auxquelles, elle peut prétendre accéder compte tenu de sa formation.

Certes, il est possible d'envisager que l'offre de formation s'adapte au profil des élèves, ce qui aboutit ainsi à limiter le désajustement précédemment mentionné. Mais cette adaptation n'a pas un caractère automatique, elle suppose également que l'offre de formation supérieur dispose de moyens financiers et humains pour adapter les élèves au programme de formation.

Ainsi si dans le cadre du chapitre 2, nous avons mis l'accent sur une réponse inadaptée de l'organisation de l'apprentissage des formations tertiaire dans une finalité professionnelle, les mêmes remarques peuvent être formulées quant à son rôle

d'enseignement général. Le détournement des objectifs initiaux de l'enseignement technique, même si ce dernier répond à une demande d'assurance, engendre une inefficacité et une faible qualité dans l'utilisation des ressources (Orivel, 1992).

Cet ajustement qualitatif observé par la valorisation d'une formation tertiaire sur le marché au détriment d'une formation générale pour une contrainte externe donnée, a^* , conduit à s'interroger sur les déterminants du choix de la demande. Au-delà des contraintes liées à la situation sur le marché de l'emploi, il faut envisager celles portant sur les coûts (que nous avons jusqu'à lors fixés), privilégiant les conditions de fonctionnement du marché de la formation.

4.2 Sélectivité scolaire et qualité de la formation

L'analyse précédente (4.1) révèle l'avantage que représente la formation générale lorsqu'on endogénéise les caractéristiques (sélectivité) du marché de l'emploi. Sous cet angle, la formation tertiaire donne un avantage comparativement plus faible à une formation générale, laquelle est cependant supérieure à une formation professionnelle. Si le choix de l'enseignement tertiaire ne peut être envisagé comme optimal, les caractéristiques de la demande ne sont pas prises explicitement en compte dans le calcul individuel¹⁰⁸.

Ainsi la sélectivité scolaire dépendante des caractéristiques de la demande peuvent influencer son choix de formation. Cette endogénéisation s'effectue au travers des coûts (Mingat, Duru, 1979 ; Mingat, 1981 ; Jarousse, 1984, 1988, 1991), motivant le choix d'une formation qualitativement plus faible (4.2.1).

Le modèle de rentabilité scolaire individualise la fonction de la réussite scolaire. Il pose le problème de la structure d'information de la demande sur ses caractéristiques et sur le phénomène d'auto sélection qui peut en résulter, en particulier pour les élèves d'un niveau moyen (4.2.2). La levée de cette hypothèse conduit à introduire un risque objectif d'échec relié au mécanisme de sélectivité scolaire. Cet élargissement de la perspective permet d'envisager une sélectivité scolaire relative aux facteurs d'offre et non plus restreinte aux facteurs de demande. Cette incertitude qualitative qui prévaut sur le marché

¹⁰⁸ En effet, nous avons supposé dans l'étude comparative des gains, les coûts directs fixés (cf. *supra* 4.1.1, p-175).

de la formation est endogénéisée dans le comportement de la demande. Elle souligne une demande d'assurance au travers d'une valorisation d'une formation générale et tertiaire. Le choix envers cette dernière n'illustre pas une stratégie volontaire de la demande mais révèle au contraire les contraintes dont elle peut être l'objet sur le marché de la formation (4.2.3).

4.2.1 Hétérogénéité des aptitudes et des opportunités financières

L'analyse des différences de choix de la demande peut repartir de celles développées par Alain Mingat (1979, 1981). L'hétérogénéité de la demande du point de vue de ses aptitudes explique le choix d'une qualité plus faible. Le principe du modèle est d'endogénéiser partiellement dans les coûts directs de formation¹⁰⁹ les caractéristiques de la demande.

Après avoir présenté le modèle et ses hypothèses(4.2.1.1), les principaux résultats seront soulignées dans un second temps (4.2.1.2).

4.2.1.1 Modèle et hypothèses

Le rendement d'un investissement éducatif détermine la décision d'investir de la demande (cf. *supra* 4.1.2). En nous plaçant dans un environnement contraint et incertain, les gains d'une formation (avantages) s'établissent sous la forme d'une assurance, a .

Pour une contrainte externe donnée, l'individu sélectionne la formation qui lui procure le plus d'avantages. L'enseignement général se définit comme le meilleur choix et nous autorise donc à écrire pour une contrainte externe, C_E fixée, le choix optimal est a_G^* .

Cette analyse s'est néanmoins placée dans une perspective de réussite scolaire et a exclu les contraintes internes (aptitude et contrainte budgétaire) susceptible d'intervenir dans le choix de formation. Ainsi, La population d'élèves entrant sur le marché de l'enseignement secondaire (au sortir de l'enseignement primaire) est hétérogène. Au côté de bons élèves coexistent des élèves moyens et faible. Soit θ , l'aptitude de l'élève, celle-ci appartient à l'intervalle $[\hat{\theta}, \tilde{\theta}]$, où $\hat{\theta}$ représente un élève dont l'aptitude est élevée et

$\tilde{\theta}$ celle dont l'aptitude est faible. Ces deux bornes de l'intervalle d'étude sont définies en fonction d'un élève moyen, $\bar{\theta}$ (acquis moyens à la sortie d'un cycle d'étude)¹¹⁰.

Au-delà des avantages liés à un choix de formation, la demande va prendre en compte les coûts de scolarisation. Ainsi, le rendement r comporte deux arguments, a_f et c_f , représentant respectivement les avantages et les coûts associés à une formation quelconque f . Nous pouvons alors écrire le rendement d'une formation f :

$$r_f = g(a_f, c_f) \quad [21]$$

Si les avantages d'une formation sont déterminés de manière exogène, ce n'est pas le cas des coûts de scolarisation qui dépendent des caractéristiques de la demande mais également du programme de formation regroupant les savoirs cognitifs à acquérir. Dans ces conditions, les coûts de formation dépendront évidemment du type de formation mais aussi de l'élève, de tel sorte que l'on ait :

$$c_f = \Gamma(T_e) \quad [22]$$

où T_e correspond au temps d'étude, lequel sera différent selon le type d'élève (productivité de celui). La fonction de coût peut s'écrire en fonction du type d'élève, sachant que le temps d'étude, T_e , est une fonction du type d'élève, θ .

$$T_e = \Phi(\theta) \quad [23]$$

$$c_f = \Gamma(\Phi(\theta)) \quad [24]$$

¹⁰⁹ Le coût d'opportunité et les gains ou avantages d'une formation sont définies de manière exogène par la situation sur le marché de l'emploi (cf *supra* 4.1, p-174).

¹¹⁰ Nous reprenons la distinction effectuée par Mingat (1981). Il est possible d'envisager une différenciation continue des élèves sur l'intervalle $[\tilde{\theta}; \hat{\theta}]$ auquel appartient $\bar{\theta}$, avec $\hat{\theta} > \bar{\theta} > \tilde{\theta}$.

Cette endogénéisation partielle du coût de la scolarisation, permet de définir un rendement r , fonction des avantages d'une formation a_f et du coût c_f dépendant de θ .

$$r_{f\theta} = g(a_f, c_{f\theta}) \quad [25]$$

Selon ce modèle le taux de rendement est individualisé et varie selon l'aptitude de l'élève.

La procédure de choix retenue par l'individu met en balance d'une part la probabilité de réussite individuelle dans chacune des filières accessibles et d'autre part la mesure des avantages qu'il leur affecte. La filière générale procure le maximum d'avantages dans le cadre d'une incertitude qualitative sur le marché de l'emploi, comparativement à une formation tertiaire.

Selon le modèle étudié, cette procédure de maximisation doit être pondérée par les contraintes individuelles de l'individu, mais aussi l'importance qu'il leur attribue dans son arbitrage.

Dans la définition des probabilités de réussite, le modèle suppose qu'un individu retienne la filière de formation lui conférant les meilleures chances de réussite. La probabilité de réussite se mesure en fonction de ses caractéristiques et de celles de la filière de formation considérée. A ce niveau, le modèle admet une hiérarchisation objective des filières de formation à partir du niveau moyen des élèves inscrits et des savoirs cognitifs à acquérir. Les avantages perçus des filières possèdent une composante personnelle (goût, préférences individuelles ou familiales) mais ils sont dans une large mesure objectifs et caractéristiques de la filière de formation.

Dans la procédure de choix ne seront retenus que ces éléments objectifs. En d'autres termes, les individus s'accordent préalablement (*ex ante*, hors-marché) sur une hiérarchisation des caractéristiques des filières de formation disponibles sur le marché¹¹¹.

¹¹¹ Il s'agit des avantages des formations en termes de réussite scolaire ou de difficultés scolaires.

Les filières procurant le plus d'avantages sont celles qui sont les plus risquées dans une perspective scolaire et inversement pour celles offrant le moins d'avantages.

On aboutit ainsi à une hiérarchisation qualitative des filières de formation avec pour conséquences une relation inverse entre P_{f_j} et a_f où P_{f_j} correspond à la probabilité de réussite d'un individu j dans une filière f et a_f correspond à ses avantages.

Les choix de la demande sont représentatifs de la segmentation qualitative des élèves sur le marché. Les meilleurs élèves sélectionneront les filières dotées des plus fortes exigences académiques tandis que les autres disposant d'un niveau plus faible se doivent d'accepter une filière de formation aux perspectives bien plus réduites.

Les filières reproduisent en quelque sorte l'hétérogénéité qualitative (aptitude des élèves à l'entrée) de la population d'élèves. Au-delà d'une différenciation objective des filières de formations, les chances de réussite se définissent par un calcul individuel, qui se rapporte à l'hétérogénéité des élèves. Une même filière pourra être qualifiée de difficile pour un élève moyen ($\bar{\theta}$) ou faible ($\check{\theta}$) et au contraire relativement facile pour un bon élève ($\hat{\theta}$). Cette situation impose une mesure individuelle des chances de réussite dans l'ensemble des filières potentiellement accessibles¹¹².

Ces précisions exprimées quant aux hypothèses du modèle, nous pouvons maintenant présenter la formation et l'estimation des anticipations des chances de réussite par l'élève ou la demande¹¹³.

4.2.1.2 Information et auto-sélection des élèves sur le marché

Ce modèle met l'accent sur un bilan des compétences acquises par l'élève, et en particulier sur ses antécédents scolaires. Cette information que détient la demande au moment de son choix, doit lui permettre d'anticiper ses chances de réussite dans une

¹¹² Le modèle ne considère pas les contraintes liées aux pré-requis renvoyant à la spécialité initiale de formation.

¹¹³ Dans le terme générique de la demande nous englobons l'élève mais également la famille au sens élargi si l'on intègre un choix concerté entre les parents et l'enfant et si les parents demande un conseil auprès d'autres personnes faisant partie du bloc familial ou non. On a ici une représentation du concept d'une demande responsable définie dans le chapitre 3 (cf. *supra* 3.3.2., p-162).

scolarité donnée (ou une filière de formation). L'hétérogénéité de « l'histoire scolaire » (âge, notes, redoublement, etc.) des élèves est représentative de son aptitude. Dans une telle procédure, Mingat (1981) souligne que sont exclus les facteurs extrascolaires pour se centrer sur le résultat scolaire de l'élève en fin de cycle et définir une chance objective de réussite. En considérant fixé les conditions d'enseignement (c'est-à-dire les variables d'organisation scolaire de l'offre), il s'agit pour la demande d'apparier les caractéristiques de l'élèves et celles exigibles par un programme de formation, partant du bilan de ses acquisitions antérieures.

L'élève estime une fonction de réussite pour chacune des filières accessibles, nommée F_f dans le but de mettre en évidence les facteurs de succès et de considérer leur combinaison optimale dans une production individuelle de réussite. Dans un second temps, la simulation de ces relations probabilistes (pré-ordre) est effective en intégrant les caractéristiques personnelles de l'élève afin d'estimer ses chances de réussite anticipées, P_{f_j} dans les différentes formations potentielles f , soit :

$$P_{f_j} = F_f(\theta_i) \quad [26]$$

où θ_j correspond aux caractéristiques individuelles pertinentes¹¹⁴ de l'individu j considéré.

Le risque objectif d'échec pour une filière de formation est mesuré par $(1 - P_{f_j})$.

Il s'agit de la probabilité d'échouer dans l'hypothèse où la fonction F_f serait convenablement estimée (en dépit des erreurs d'estimation \hat{p}_{f_j}). Elle renvoie également à l'incertitude dans laquelle se trouve l'individu quant à la pertinence de sa fonction F_f et des facteurs à prendre en compte dans son estimation¹¹⁵.

¹¹⁴ Il s'agit des caractéristiques scolaires mentionnés précédemment dans les antécédents scolaires de l'élève.

¹¹⁵ Ce risque d'échec objectif demeure dans la mesure où la demande ne peut maîtriser les facteurs d'offre influençant également la sélectivité scolaire, le modèle les considère comme fixés et exogènes (cf. *infra* 4.2.2. p-196).

Dans ces conditions, l'estimation de l'individu reste tributaire de l'information disponible laquelle peut être de mauvaise qualité et donc biaiser son choix. Si l'analyse de Mingat fait état de ce problème, elle estime néanmoins F_j pertinente et se focalise sur les arguments de l'arbitrage de la demande.

L'individu préférera sélectionner, toutes choses étant égales par ailleurs, une formation qui lui apporte le maximum d'avantages.

Étudions les termes de l'arbitrage de la demande.

Dans cette dernière étape, nous examinons les combinaisons a_j et P_j ou $(1 - P_j)$ dans l'expression des choix de la demande.

L'arbitrage de la demande est surtout conditionné aux contraintes économiques qui pèsent sur elle. Ainsi, la demande s'avère plus ou moins sensible à l'échec scolaire selon sa contrainte budgétaire. L'échec comporte un coût différent selon l'origine sociale des individus. En intégrant à la fois l'hétérogénéité des aptitudes ainsi que des opportunités financières, il est possible de comprendre les choix différenciés¹¹⁶.

Nous avons précédemment définis le type d'élève selon sa qualité. $\hat{\theta}$ représente le « bon » élève et $\check{\theta}$, un élève dont le niveau est plus faible. Entre ces deux extrêmes se définit un élève moyen, $\bar{\theta}$.

Mingat (1981) souligne que le meilleur élève indépendamment de sa contrainte budgétaire (ou origine sociale), s'orientera vers la filière lui offrant le plus d'avantages. À l'inverse, un élève faible sera amené à sélectionner une filière bien moins avantageuse¹¹⁷. Ainsi la demande est contrainte dans son choix. Elle ne sélectionne pas une filière de formation où ses chances de réussite sont très faibles et s'oriente vers celle qui génère le

¹¹⁶ Il est possible également de prendre en compte les disparités géographiques et leur influence dans le choix de la demande. Cette disparité géographique peut modifier la structure des avantages par un coût de formation plus important lié à l'éloignement de la filière de formation choisie par l'individu.

plus faible désavantage comparatif. A l'autre extrémité, le bon élève possède un avantage absolu.

Pour ces deux types d'élèves, le choix d'une filière de formation ne peut que s'imposer (déterminé par leur profil).

Le cas de l'élève moyen pose à notre avis plus de problèmes. Même s'il n'appartient pas à la catégorie des bons élèves, son aptitude (ou sa qualité) ne justifie pas un choix envers la filière la moins avantageuse. Nous avons envisagé que le choix de deux filières de formation. Il n'existe donc pas de filières « intermédiaires ». Dans le cas de l'élève moyen, la référence à une contrainte budgétaire, entérine les choix différenciés de la demande.

Les élèves socialement plus aisés sont épargnés par cette contrainte bien que leur aptitude (ou qualité) soit moyenne. A l'inverse, un élève issu d'un milieu moins favorisé ne dispose pas d'une même capacité de financement. Comme le mentionne Mingat (1981) suivant en cela Bourdieu, l'élève d'un milieu favorisé n'est jamais « en position de tout perdre » alors que pour l'élève d'origine modeste, le risque de tout perdre l'amène à choisir une formation plus facile où ses chances de succès sont plus importantes (en termes de probabilité).

L'analyse empirique effectuée par Mingat sur l'orientation scolaire, notamment en classe de troisième (dans le cas français) confirme un tel comportement de la demande où s'opère un mécanisme de pré sélectivité ou d'auto sélection (cf. *supra* 3.3.2, p-170). La confrontation des choix de la demande ou de ses vœux à l'issue de la classe de troisième entérine une telle procédure dans le choix d'une orientation scolaire. Les informations disponibles sont suffisantes et de nature à effectuer un choix raisonné à la fin d'un cycle de formation. Le modèle démontre ainsi une corrélation entre son choix et son orientation effective.

¹¹⁷ Il serait ainsi possible de rapprocher le choix d'une formation professionnelle par l'échec scolaire (cf. *infra* 4.3.2, p-210).

La validité du modèle dans le cas de l'élève moyen admet selon nous des hypothèses restrictives, en particulier la maîtrise par la demande du mécanisme de sélectivité sur le marché de la formation.

4.2.2 Rendement scolaire et tertiariation

Si l'on se réfère au marché béninois, l'existence d'un examen de fin d'étude primaire nous autorise à penser que les élèves ont atteint un niveau moyen. Certes, on ne nie pas l'hétérogénéité de cette population dans la mesure où autour de la moyenne subsiste une disparité¹¹⁸. Mais en se référant à l'élève moyen, le critère déterminant du choix de la demande n'est pas son aptitude mais sa contrainte budgétaire. La demande estime le coût de scolarisation de l'enseignement tertiaire plus faible de celui de l'enseignement général. Or, une telle proposition ne vaut que si la demande est certaine de la durée de la scolarisation, moins importante au regard d'une plus grande facilité dans l'apprentissage scolaire.

Sous cet angle, la demande doit tirer un avantage d'un tel arbitrage. Or si l'on réintègre les avantages externes d'une formation (cf. *supra* 4.1.2, p-180) les gains obtenus par un coût de scolarisation plus faible doivent être contrebalancés des pertes encourus par un choix qualitativement plus faible. Ce dernier peut s'exprimer également en termes de coût. Or, à ce niveau rien ne permet d'envisager une équivalence entre les pertes liées à une faible qualité et les gains d'une scolarisation plus facile. Si la demande souligne les coûts, elle admet selon ce modèle des coûts de scolarisation plus prohibitifs que ceux pouvant prévaloir à l'issue d'un choix d'une formation d'une plus faible qualité au regard d'une contrainte externe. Si cette variable définit le comportement de la demande, il demeure indéterminé en l'absence d'une estimation parfaite des coûts en raison d'un double mécanisme de sélectivité.

Une telle stratégie de la demande (valorisation d'un choix tertiaire) admet des hypothèses de comportement de la demande supplémentaires. Celui-ci peut être illustré à partir de

¹¹⁸ Cette disparité explique les problèmes d'information, en particulier de « sélection adverse » développé par Akerlof (1970) (cf. *infra* chapitre 5, 5.1 p-221). De la même manière, cette disparité est le fondement des modèles de signaux (cf. Spence, 1973, 1974 ; Stiglitz, 1973, 1975) (cf. *infra* chapitre 5 et 6, p-221 et p-277).

l'analyse de Jarousse (1984, 1988, 1991). Nous avons défini dans l'équation [19] (cf. *supra* p-191) un rendement de la formation différent selon le type d'élève au travers des coûts de formation. L'individu sélectionne une formation de moindre qualité en minimisant le coût du temps consacré à l'étude et en l'affectant à une autre activité. Sous cet angle, l'individu maintient ses chances de réussite à l'examen tout en limitant le coût d'opportunité du temps d'étude. Si une telle stratégie est envisageable¹¹⁹, elle repose néanmoins sur la maîtrise par l'individu du mécanisme de sélectivité. Il peut ainsi sélectionner une filière de formation satisfaisant à cet objectif. Or, l'étude de la sélectivité souligne qu'elle prévaut de la même manière dans l'enseignement tertiaire que général¹²⁰. Un tel comportement nous semble alors peu réaliste au regard des hypothèses qu'il suppose. Il nous semble qu'il serait limité au « bon élève », qui possède un avantage absolu et dont les chances de réussite dans une telle formation sont quasi certaines.

Si l'on conserve l'idée d'un arbitrage fondé sur un calcul coût/avantage des deux formations, quel peut être le comportement de la demande ?

La procédure de choix se rapproche d'un modèle d'auto sélection¹²¹. La demande considère deux classes de risques, représentées par les risques objectifs d'échec des deux formations considérées. L'individu cherche ainsi à sélectionner le bon risque en se référant aux antécédents scolaires de l'élève. Ce principe repose sur une analyse statistique et en particulier un calcul de vraisemblance où la probabilité d'un événement à plus de chance de se produire qu'un autre. Dans un cadre scolaire cela revient à formaliser la vraisemblance d'une réussite scolaire entre les deux formations selon les antécédents

¹¹⁹ Lévy-Garboua (1979) développe un modèle d'éligibilité dans le cas de l'enseignement supérieur où les individus agissent sur leur contrainte budgétaire en prenant une activité salariée. La satisfaction de cette contrainte peut conduire à une détérioration des chances de réussite si l'individu substitue du temps d'étude à du temps de travail ou être maintenue s'il remplace du temps de loisir à du temps de travail. Dans l'analyse proposée par Jarousse (1984) cette stratégie repose préalablement sur un choix de formation lui permettant de satisfaire à une double contrainte de budget et de réussite. Il reprend le modèle d'éligibilité en intégrant le choix d'une formation comme partie prenante de l'arbitrage de l'individu.

¹²⁰ Il n'existe pas une information ou un fonctionnement particulier de l'offre qui autoriserait la demande à penser que ses chances de réussite sont données *ex ante*. Cette situation suppose l'existence d'un mécanisme de pré-sélectivité (cf. *supra* 3.3.2 p-162). Nous pensons, en particulier aux formations sanitaires où les taux de réussite avoisinent les 100%. A l'inverse l'existence d'un tel mécanisme au niveau des formations tertiaires publiques ne se traduit par des taux de réussite exceptionnels atteignant à peine 30% (cf. *supra* 2.2.2 p-91).

¹²¹ Habituellement, on différencie le modèle d'auto-sélection du modèle de signal en estimant que la partie non informée à l'initiative sur le marché (cf. Salanié, 1994). Nous retiendrons cette distinction dans notre travail.

scolaires de l'élève. Cette méthode renvoie à une révision des *a priori* selon la règle de probabilité de Bayes (cf. *infra* chapitre 6, 6.2, p-**Erreur! Signet non défini.**).

Les difficultés d'un tel calcul sont à rapprocher de l'information pertinente au niveau de la demande dans la mesure où elle ne bénéficie pas d'un effet d'expérience comme l'offre¹²². Par ailleurs, il n'y a pas de concertation entre l'offre et la demande dans le processus de sélection. La demande est seule à décider de l'orientation scolaire, cette dernière n'est pas le produit de l'institution éducative.

Au-delà de la définition pertinente des chances de réussite des élèves (F_f) s'ajoute le problème d'une demande informée *a priori* de la productivité de l'élève dans l'un ou l'autre programme de formation. Survient alors un risque d'erreur dans le choix de l'une ou l'autre formation¹²³.

La faiblesse d'un tel calcul ne peut produire un choix raisonné de la demande que si l'on envisage un *a priori* positif ou négatif envers l'une ou l'autre formation ou encore l'existence d'une information sur le marché pouvant l'aider à formuler son choix.

Pour bien comprendre le comportement de choix de la demande tout en conservant l'hypothèse d'une aversion pour le risque défini antérieurement, l'analyse doit nécessairement endogénéiser l'offre de formation et comparer les deux types de formation du point de vue de la sélectivité scolaire. Au-delà des coûts, notre approche souligne un avantage hétérogène des deux formations à ce niveau.

4.2.3 Risque d'échec scolaire et stratégie prudente : enseignement général contre enseignement tertiaire

Si le modèle précédent met en avant la nécessité d'endogénéiser les coûts de formation, il n'appréhende la sélectivité scolaire qu'exclusivement sous cet angle.

¹²² L'offreur dans sa fonction d'enseignement a pu être confronté à plusieurs types d'élève et apparaît donc comme un « expert » dans l'appariement des élèves à un programme de formation comparativement à la demande qui dispose à ce niveau d'une plus faible expérience.

¹²³ La prise en compte du risque d'erreur conduit à définir une structure d'information imparfaite avec bruit. Celui-ci comprend au delà d'une information imparfaite, le risque de se tromper (cf. *supra* 4.1.1 p-175).

Loin de minimiser l'intérêt d'une telle démarche, en particulier l'effort d'endogénéisation des caractéristiques scolaires de la demande, il nous semble cependant qu'elle ne peut expliquer l'arbitrage entre la formation générale et tertiaire envisagé dans cette seconde section, à moins d'envisager des hypothèses d'information parfaite à propos de la capacité de réussite de l'élève.

En tenant compte de la sélectivité scolaire, les deux formations considérées ne présentent pas les mêmes avantages. L'introduction d'avantages différenciés explique un choix initial homogène de la demande vers une formation générale (4.2.3.1). La situation d'échec scolaire sur le segment de l'enseignement général peut conduire la demande à préférer une réorientation scolaire plutôt qu'un maintien sur le segment général. L'on retrouve à ce niveau l'analyse menée par Jarousse et Mingat. Cet échec peut être de la responsabilité de l'offre ou de la demande, voire des deux (4.2.3.2).

4.2.3.1 Les avantages d'une formation face à la sélectivité scolaire

La prise en compte de la sélectivité scolaire amène la demande à adopter une démarche similaire à celle définie face à une incertitude sur la qualité externe d'une formation (cf. *supra* 4.1.2 p-180).

Cette analyse diffère sensiblement de celle de Mingat et Jarousse. En effet, les avantages d'une formation ne se restreignent pas à la valorisation sur le marché de l'emploi. Face à la sélectivité scolaire, une formation peut disposer d'un avantage supplémentaire. La demande se réfère ainsi au fonctionnement des filières de formation sur le marché. A l'inverse de l'analyse précédente, l'information est accessible et sa structure ne comporte aucun biais, ni bruit. La structure de l'offre de formation et son fonctionnement sont donnés. Cette démarche présente en outre l'avantage d'endogénéiser l'offre et ses caractéristiques, reconnaissant que l'aptitude de l'élève et son effort ne sont pas les seules causes de la sélectivité scolaire. La responsabilité de l'offre peut être également engagée (cf. *supra* 2.2.2, p-91).

La demande ne cherche pas à définir les responsabilités mais tient compte simplement du fait que l'échec est événement probable au même titre que la réussite scolaire (équiprobable).



Dans cette optique, on peut envisager que les avantages d'une formation générale sont plus importants que ceux produits par l'enseignement tertiaire. Ces différences se retrouvent du côté des avantages, en fixant les coûts de scolarisation, on peut écrire :

$$r_{f_G} > r_{f_T} \quad [27]$$

Cette relation qu'exprime l'équation [21] s'explique par la flexibilité statique de la formation générale. En cas d'échec (à l'examen) la demande anticipe la possibilité de modifier sa trajectoire scolaire en se déplaçant vers le segment de formation tertiaire.

L'étude du marché de la formation révèle qu'en cas d'échec dans l'enseignement général, la demande peut accéder au segment tertiaire (second cycle) sans pour autant posséder le BEPC. Si l'on considère que la demande cherche à maximiser les avantages sous une contrainte budgétaire, ce choix est le moins coûteux. En effet, si la comparaison porte sur l'enseignement général de premier cycle (B.E.P.C.) et l'enseignement tertiaire (C.A.P.), la demande envisage dans le cas de l'enseignement général, des coûts de formation qui se confondent avec les coûts théoriques d'un cycle de formation. A l'inverse, le choix envers une formation tertiaire contraint la demande à réussir si elle veut obtenir les mêmes droits d'accès sur le marché de la formation.

Dans cette perspective, l'enseignement général procure un avantage supplémentaire à l'enseignement tertiaire. La capacité d'adaptation qu'il offre, motive le choix de la demande vers ce type d'enseignement plutôt que l'enseignement tertiaire. La valeur de flexibilité et la qualité de l'enseignement général ne sont pas remis en cause par la sélectivité scolaire.

Cette analyse en se centrant sur les avantages n'entre pas en contradiction avec celle de Mingat si l'on envisage qu'une formation générale concentre le maximum d'avantage comparativement aux autres formations. En ce qui concerne la relation inverse entre avantage et réussite scolaire, cette dernière peut être également maintenue. Mais la demande n'arbitre pas entre ces deux variables dans la mesure où la flexibilité statique (sur le marché de la formation) atténue le coût d'une formation générale, que le risque d'échec scolaire soit important ou non.

L'analyse réalisée jusqu'à présent n'a envisagé la sélectivité scolaire qu'au travers la *post* sélectivité (ou sélectivité terminale), qui se produit en fin de cycle de formation. Or, l'analyse menée par Mingat (1981), bien que reposant sur les chances de réussite de l'élève, intègre également la sélectivité initiale (les deux formes de sélectivité ne sont pas explicitement distinguées). Nous allons dans un second temps, examiner l'impact de cette forme de sélectivité sur le comportement de la demande.

4.2.2.2 Sélectivité initiale et assurance contre le risque d'erreur de sélection

Si l'on peut envisager que le segment général assure implicitement la demande (cf. *supra* 4.1.2) vis à vis de la *post* sélectivité (ou sélectivité terminale), le segment tertiaire offre, quant à lui, une assurance face à la sélectivité initiale.

La sélectivité initiale se définit comme le désajustement entre l'élève et le programme de formation (pour un montant de ressources pédagogiques fixées par le programme). Cette sélectivité n'est pas propre à l'enseignement général puisqu'elle s'observe dans l'enseignement tertiaire (cf. *supra* chapitre 2, 2.2, 2.2.2, p-91). Elle illustre notamment le « filtre pédagogique » sur le marché de la formation. Ainsi l'échec scolaire envisagé peut se produire précocement sur le marché de la formation et non en fin de cycle comme nous l'avons admis jusqu'alors.

Il n'y a pas à ce niveau, un avantage d'une filière de formation sur l'autre. On peut envisager à l'instar de Mingat (cf. *supra* 4.2.1.1, p-189) que la demande puisse comparer les filières de formation selon leur difficulté respective, mais quel que soit son *a priori*, le risque objectif d'échec demeure¹²⁴. En effet, la demande n'est pas parfaitement informée sur la capacité de réussir de l'élève¹²⁵. Elle peut ainsi se tromper en sélectionnant une formation générale ou tertiaire. Quel peut être dans ces conditions son comportement ?

La demande informée des avantages respectifs des deux formations, endogénéise la qualité dans son arbitrage (avantages de chaque formation). Le choix initial envers une formation tertiaire la conduit à renoncer aux avantages d'une formation générale (en

¹²⁴ Ce qui renvoie à la probabilité d'erreur ou d'estimation étudiée précédemment.

¹²⁵ Nous considérons ici le cas de l'élève moyen mais la demande peut envisager que les acquis d'un élève à la sortie d'un cycle d'étude ne sont pas suffisants pour garantir son échec ou sa réussite, l'effort de l'élève et le comportement de l'offre jouent également un rôle important.

dehors d'un objectif d'assurance vis à vis d'une incertitude qualitative sur la valorisation d'une formation, elle comprend également la flexibilité sur le marché de la formation cas d'échec scolaire).

Pour peu qu'elle se trompe, elle perd alors ces avantages. A l'inverse si elle sélectionne une formation générale et constate son erreur, son coût se mesure en termes d'années scolaires dépensées. Mais comme l'indique le terme de sélectivité initiale, le coût de cet apprentissage ou information peut être relativement faible au regard des avantages d'une formation générale. En effet, il se résume à une année scolaire si l'on estime par ailleurs que l'apprentissage de la demande prend au moins un an et non la totalité du cycle de formation.

D'autant plus que la formation générale ainsi accumulée favorise l'apprentissage de l'élève. Dès lors, le coût lié au nombre d'année(s) scolaire(s) dépensée(s) doit être pondéré de l'avantage qu'elle procure dans l'accumulation d'une autre formation. Dès lors le coût de l'erreur est plus faible :

$$c\varepsilon_{FG} = (c_{FG})^{(1-\alpha)} \quad [28]$$

Où $\alpha \in [0;1[$ est le coefficient pondérateur

et $c\varepsilon_{f_g} < (c_{f_g})^{(1-\alpha)}$

La sélectivité initiale offre le moyen à la demande de revoir son choix et d'être informée sur l'adaptation de l'élève au programme de formation considérée. Ainsi, cette sélectivité initiale prend la forme d'une assurance contre une erreur de sélection. En se plaçant non plus à l'entrée mais sur le marché de la formation, en l'occurrence sur le segment général elle peut apprécier le coût d'adaptation de l'élève. L'importance de ce dernier sera fonction de l'écart des capacités de l'élève à celles requises par le programme de formation général. Un coût d'adaptation trop important incite la demande à se réorienter vers le segment tertiaire, en particulier si le redoublement ne peut suffire. La demande

compare alors le coût d'adaptation dans l'enseignement général au coût de sortie et d'entrée dans l'enseignement tertiaire. Tant que celui-ci est plus faible pour une contrainte externe donnée, elle acceptera le redoublement et se maintiendra sur le segment de l'enseignement général.

Au-delà d'une flexibilité statique (adaptation à l'échec scolaire), la formation générale offre à la demande une flexibilité dynamique correspondant à la valeur de l'information liée au choix d'une formation générale. La demande dispose par ce biais de la possibilité de réviser son premier choix, alors que le choix envers l'enseignement tertiaire est irréversible.

En effet, la demande ne peut être informée sur la capacité de l'élève que si elle sélectionne une formation générale, cette information est propre à la formation sélectionnée et ne peut être transposée à une autre formation. Dans ces conditions, cette valeur d'option (cf. Henry, 1974a, 1974b) comprise dans l'enseignement générale doit être comptabilisé du côté des avantages d'une formation. La prise en compte de cette flexibilité informationnelle motive le choix initial de la demande envers l'enseignement général car elle augmente le rendement d'une formation, en ne tenant pas compte des coûts directs et d'opportunité.

En disposant de la possibilité de revoir son choix de formation en cas d'erreur de sélection, la demande met en parallèle le coût de celui-ci avec le coût lié à la perte des avantages générés par l'enseignement général. Si l'on considère que l'apprentissage par la demande sur la capacité à réussir de l'élève (pour une offre donnée) est rapide, durant une année scolaire alors une telle stratégie peut être rentable. La demande compare ce coût aux avantages d'une formation générale auxquels elle renoncerait en sélectionnant une formation tertiaire. Sous cet angle, le premier choix de la demande envers la formation générale sera homogène bien que subsiste la sélectivité initiale et terminale.

La tertiairisation du marché est le produit de l'échec scolaire sur le segment général. Il n'y a pas d'arbitrage *a priori* de la demande envers l'une ou l'autre filière.

Dans cette section, nous avons montré que le choix envers l'enseignement général demeure optimal en dépit de la sélectivité scolaire. La valorisation de l'enseignement tertiaire ne doit pas être rapprochée d'un objectif de rendement scolaire mais de celui d'assurance face à une erreur de sélection liée à une incertitude qualitative sur le marché de la formation (au-delà d'une connaissance de ses acquis initiaux, elle renvoie à la méconnaissance de l'appariement de l'élève à une offre de formation donnée et au comportement de l'élève sur le marché).

Si l'on envisage le comportement de la demande sur le marché, cette dernière cherche sélectionne la formation dont le rendement est le plus élevé, motivant le choix d'une formation générale. Cependant, il existe également une demande envers l'enseignement tertiaire, lequel l'assure contre une erreur de sélection. Apparaît alors dans la fonction d'utilité de la demande les deux formations auquel est attaché un ordre lexicographique. Ce dernier souligne la priorité de l'enseignement général et le recours à l'enseignement tertiaire en cas de sélectivité scolaire précoce ou tardive (en fin de cycle). Il est réintégré au niveau du coût de l'enseignement général, notamment dans les coûts de scolarisation. Ce dernier comprend au-delà des droits de scolarité, le coût de l'erreur de sélection précédemment défini comme le coût de l'acquisition d'information sur la capacité à réussir de l'élève.

Il est alors possible d'écrire la fonction d'utilité de la demande de la manière suivante :

$$Um = U(f_G, f_T) \quad [29]$$

Où Um désigne la fonction d'utilité de la demande ayant successivement pour argument les formations générale et tertiaire f_G et f_T

Si nous avons noté que la demande ne sous-évalue pas la qualité mais s'adapte aux contraintes dont elle est l'objet sur le marché de la formation, notre analyse s'est cependant placée dans le cadre d'une contrainte externe donnée. Cette dernière se caractérise par une

incertitude qualitative, entérinant le choix d'une formation tertiaire comme substitut à l'enseignement général (cf. *supra* 4.1).

Nous avons donc exclu le choix d'une formation professionnelle. Dans la dernière section, un tel choix est réintroduit. Nous envisageons alors le cas d'une demande disposant du choix d'une formation professionnelle pour lequel elle est parfaitement informé.

4.3 Qualité *a priori* contre qualité *a posteriori*

Les sections précédentes ont souligné que la demande, loin de sous évaluer la qualité, s'adapte aux contraintes auxquelles elle fait face sur les marchés de l'emploi et de la formation. Ces dernières déterminent les caractéristiques qualitatives d'une formation et soulignent les limites d'une référence à une qualité exogène, définie *a priori* (hors marché).

Face à une incertitude qualitative les caractéristiques d'une formation varie. En considérant que cette incertitude ne prévaut que pour une formation tertiaire, l'analyse dans la première section est remise en cause. En effet, une stratégie prudente de la demande se traduit par une valorisation d'une formation professionnelle ne comportant aucun risque.

Une première explication peut être trouvée dans l'hétérogénéité des produits de formation. Elle révèle les limites d'une appréciation unidimensionnelle de la qualité, en particulier l'accès à l'emploi. Au-delà d'une maximisation dans l'accès à l'emploi, les formations entrent en concurrence sur le niveau des gains (salaires, traitements) à qu'elles confèrent (4.3.1).

L'introduction d'un risque qualitatif ne modifie pas le comportement de la demande si l'on envisage que le segment professionnel joue un rôle d'assurance. La coexistence de ces deux effets dynamise le comportement de la demande en lui offrant la possibilité de ne pas renoncer à des avantages potentiellement supérieurs mais incertains. Les différences de choix de la demande s'explique alors par des critères objectifs de différenciation de la

demande (opportunités financières) mais également subjectifs selon la valeur attribuée aux avantages d'une formation d'un niveau supérieur (4.3.2).

4.3.1 Rendement et choix de formation

Avant de préciser le modèle et nos hypothèses, nous soulignons l'hétérogénéité du rendement des deux filières de formation considérées.

La prise en compte de l'hétérogénéité des formations et des activités qui y sont associées interroge l'évaluation de la qualité. En effet, cette dernière varie selon le type de formation envisagé. La qualité intègre non seulement l'accès à l'emploi mais aussi les caractéristiques de l'emploi que l'individu est en droit de s'attendre compte tenu de son niveau de formation (en l'absence de rationnement particulier sur le marché de l'emploi).

Une seule qualité supposerait une homogénéité des formations. Or, il existe autant de qualité que de formations si l'appréciation de la qualité est mise en relation avec la formation initiale de l'individu possède. Certes une même formation peut conduire à plusieurs activités, sans qu'elles puissent être hiérarchisées *a priori*. L'objectif d'assurance étudié précédemment définit les caractéristiques qualitatives optimale d'une formation. Cet objectif prédéfini, fixé par l'environnement de la décision, conduit invariablement à définir une seule qualité. En levant cette hypothèse, des formations hétérogènes ne peuvent être traitées de manière homogène. Leur qualité doit nécessairement être mise en rapport avec leur caractéristiques intrinsèques, motivant la définition de plusieurs qualités.

Ainsi, une formation professionnelle et une formation tertiaire de second cycle ne peuvent être hiérarchiser *a priori* dans une dimension qualitative. Selon les hypothèses retenues, la formation professionnelle répond à un objectif professionnel et donc à la qualité. La formation tertiaire retenue peut quant à elle y répondre ou non selon la situation sur les marchés de l'emploi et de la formation (sélectivité ou non).

Il est cependant possible d'établir une relation qualitative entre les deux formations. La formation professionnelle est qualitativement meilleure si la formation tertiaire retenue se caractérise par un échec sur les marchés de l'emploi et de la formation. A l'inverse, en cas de réussite, on ne peut envisager une hiérarchisation qualitative entre les deux formations car elles répondent à leur objectif respectif. Les différences entre les deux formations se focalisent sur une différence de revenu au regard d'un niveau de formation différent.

Cette différenciation objective des formations s'explique par un niveau de revenu dépendant du niveau de formation. En se référant à l'équilibre sur les marchés de l'emploi et de la formation, la hiérarchie des salaires reproduit celle liée au niveau de formation. Cette différence est dite compensatrice car elle épouse les écarts de productivité. On retrouve le même cadre que celui précédemment développé dans l'hiérarchisation objective des difficultés des formations. Cet accord s'établit *a priori* et l'ensemble de la demande se retrouve sur une telle hiérarchisation¹²⁶.

Cet accord peut évoluer sous l'effet conjointe du progrès technique et du niveau éducatif moyen¹²⁷.

Ces différences de rendement s'expliquent par la remise en cause de l'hypothèse d'homogénéité du capital humain (cf. *supra* 4.1.1) et d'une parfaite substituabilité des niveaux de capital humain dans la production (cf. Willis, 1986). Au-delà de ces conditions, l'hypothèse des profils âge-gains faites par Becker (1975) repose sur une décroissance du taux de rendement marginal des études. Or cette hypothèse n'est pas vérifiée. On note par ailleurs, selon les études, la variabilité du rendement¹²⁸ (cf. Gravot, 1993).

Dès lors au-delà des différences de gains monétaires associés à un niveau de formation, d'autres gains non monétaires liés à la position sociale (ou prestige) ou la recherche d'une qualité de vie (cf. Lévy-Garboua, 1979) expliquent le différentiel de rendement entre deux formations d'un niveau différent, au-delà de leur qualité respective.

¹²⁶ On se place ainsi dans le même cadre que l'analyse de Lancaster (1996, 1975) sur une croyance à l'équilibre pour des niveaux de formation connus.

¹²⁷ Les références sont susceptibles d'évoluer si le niveau moyen des individus augmente et réduit ainsi le bénéfice d'une formation (effet de génération cf. Mingat et Jarousse, 1986).

Elle illustre la corrélation positive de la formation sur l'efficacité marginale du travail¹²⁹. Nous excluons l'influence des caractéristiques personnelles (expérience professionnelle par exemple) dans le niveau de rémunération. Les individus disposent d'une faible expérience professionnelle, laquelle joue de manière homogène sur leur niveau de rémunération, quelle que soit leur formation scolaire initiale.

En considérant le choix de la demande à l'égard de deux formations : une formation professionnelle notée f_p et une formation tertiaire, f_T , où le niveau de formation dans le choix d'une formation professionnelle est supérieure à celui d'une formation tertiaire. Ainsi même si elles appartiennent toutes deux au marché des formations secondaires, la durée plus faible d'une formation professionnelle explique un niveau atteint se confondant avec le niveau d'entrée. D'autre part, un niveau de formation distinct différencie les avantages (monétaires ou non) de chaque formation où les avantages d'un individu doté d'une formation professionnelle sont inférieurs à celui pourvu d'une formation tertiaire d'un niveau supérieur. A l'équilibre sur les marchés de l'emploi et de la formation, la relation suivante s'établit :

$$a_{f_T}^i > a_{f_p}^j \text{ avec } i \neq j \quad [30]$$

a représente les avantages de chaque formation des deux individus i et j .

Si les deux types de formation se distinguent par un différentiel d'avantages, les disparités portent également sur la nature certaine et incertaine du rendement des deux formations considérées.

Nous avons envisagé ces deux types de formation non concurrente pour la demande en envisageant une demande imparfaitement informée sur l'ensemble des formations disponibles. Nous envisageons la demande informée sur la finalité d'une formation

¹²⁹ Il serait possible d'écrire cette relation en termes de bénéfices en intégrant les activités, principalement de consommation que l'individu peut effectuer à l'aide du montant de capital humain accumulé (cf. Becker et Ghez, 1975). Cette même dimension se retrouve dans les modèles d'optimisation intégrant une fonction d'utilité inter-temporelle où l'impact du capital humain accumulé est endogène dans la détermination du plan optimal d'éducation (cf. Cazenave, 1976).

professionnelle. A titre d'exemple, l'étude du marché béninois révèle un accès possible à une filière transit après une formation générale de premier cycle (niveau B.E.P.C.). Certes, comme nous l'avons indiqué (cf. *supra* 3.2.2 p-153) l'accès à ce segment du marché exige un parrainage. Sans remettre en cause la pertinence de l'analyse effectuée dans la section 4.1, nous estimons le cas où deux élèves peuvent prétendre à cette formation mais effectuent un choix différent. Dans le même ordre d'idée, la demande peut accéder à l'apprentissage dans les ateliers urbains du secteur informel.

Nous estimons au regard d'une finalité vers l'auto-emploi que la demande dispose d'une information *a priori* sur la finalité des formations professionnelles. Si au niveau du marché étudié ce choix s'effectue à la fin du premier cycle de l'enseignement général, il peut se produire au sortir de l'enseignement primaire en endogénéisant l'apprentissage comme choix éventuel sur le marché.

La formation professionnelle se caractérise par une absence de sélectivité scolaire dans la mesure où la certification est propre à l'établissement (auto certification). La demande peut alors maîtriser la sélectivité scolaire car elle est interne à l'établissement¹³⁰.

Nous admettons également l'absence de sélectivité sur le segment de l'activité professionnelle considérée. Cette hypothèse forte se justifie par la régulation de ces activités selon une règle sociale (« capital social », cf. Bourdieu, 1980) dans le cas des formations transit. L'autorégulation peut être assurée par les artisans dans le cas de l'apprentissage dans les ateliers urbains. Ils peuvent notamment intervenir sur la durée de l'apprentissage¹³¹ (variable selon l'activité professionnelle retenue). Mais également de mettre en place un rationnement quantitatif à l'entrée en vue de limiter la concurrence et surtout d'éviter une situation de déséquilibre¹³².

En effet, cette relation n'est établie qu'à l'équilibre sur les marchés de l'emploi et de la formation. Ainsi, une formation professionnelle se caractérise par l'absence de risque en l'absence de sélectivité scolaire et professionnelle (sur le marché de l'emploi). La

¹³⁰ Le risque d'échec scolaire a toute les chances d'être marginal si l'on envisage que l'établissement a de son côté intérêt à un taux de rendement scolaire égal à 1 (cf. *infra* chapitre 5, 5.2.2, p-246).

¹³¹ Les durées moyennes de l'apprentissage au Bénin varie de 4 à 7 ans (cf. Dossou, 1992).

¹³² Elle repose en outre sur une coopération des artisans de la branche professionnelle considérée.

demande est informée des coûts (confondu avec la durée théorique de la scolarisation) et des avantages *a priori*. A l'inverse, un risque d'échec demeure pour une formation tertiaire.

Nous pouvons alors écrire le rendement d'une formation professionnelle :

$$r_{f_p} = \bar{r} \quad [31]$$

où r_{f_p} représente le rendement d'une formation professionnelle égale au rendement certain \bar{r} .

En ce qui concerne la formation tertiaire, la référence à une situation d'équilibre sur les marchés de l'emploi et de la formation permet d'écrire :

$$r_{f_t} = \hat{r} \quad [32]$$

où $\hat{r} > \bar{r}$ compte tenu de la relation [30]

Face à l'existence d'un choix professionnel assurant un rendement certain, comment expliquer que celui-ci ne soit pas valorisé par l'ensemble de la demande sur le marché ? Le segment professionnel peut à son tour jouer un rôle d'assurance, en garantissant un rendement minimal.

4.3.2 Risque qualitatif et demande

L'existence d'un segment professionnel confère à la demande un rendement minimal. En effet, la demande en cas d'erreur peut modifier sa trajectoire scolaire ou professionnelle. On retrouve à ce niveau, la même démarche préconisée dans le cas de la sélectivité scolaire (utilisation de la sélectivité initiale, cf. *supra* 4.2.2). En cas d'erreur de sélection au regard de la situation sur le marché de l'emploi, la révision des choix de la

demande correspond à une acceptation d'un déclassement dans un emploi où la qualification exigible est plus faible que celle que possède l'individu.

Cet argument revêt à notre avis une importance toute particulière concernant la description des stratégies de la demande. En effet, si l'on se place dans l'hypothèse où la demande est en position de tout perdre, le rendement devient négatif. Celui-ci se réduit aux coûts, les bénéfices étant nuls ($r_{fr} < 0$).

Or, si le choix d'une formation quelle que soit sa nature peut provoquer une telle situation, la demande s'abstiendra de la sélectionner. Un tel choix s'accompagne du risque d'obtenir aucun rendement. Si l'on admet l'accès à un segment professionnel où le rendement est certain, ce choix vaut pour l'ensemble de la demande présente sur le marché indépendamment du moment où il se produira effectivement (en cours de formation ou en fin de formation).

En différenciation la sélectivité sur le marché de l'emploi de celle résultant du marché de la formation, leur impact sera différent. La sélectivité scolaire (échec scolaire) se traduit par un coût de formation plus élevé s'il s'accompagne d'un redoublement. Dans ces conditions, le rendement auquel la demande peut prétendre se révèle alors inférieur à \hat{r} mais pas à \bar{r} . En effet, le coût d'une année de formation supplémentaire ne serait être équivalent à la perte des gains sur le marché de l'emploi. L'incidence d'une sélectivité scolaire est donc faible à celle se produisant sur le marché de l'emploi. Dans le cas d'une sélectivité scolaire, le rendement d'une formation tertiaire s'établit à \tilde{r} de telle sorte que l'on obtienne :

$$r_{Fr} = \tilde{r} \quad [33]$$

où $\hat{r} > \tilde{r} > \bar{r}$ compte tenu de la relation [30] et des coûts de scolarisation (redoublement). On admet par ailleurs l'équilibre sur le marché de l'emploi pour une formation tertiaire.

Le dernier cas qu'il convient d'évoquer concerne, l'échec sur le marché de l'emploi. Sous cet angle, le rendement auquel la demande peut s'attendre est inférieur à celui de l'équilibre (\hat{r}) et à celui qu'elle obtiendrait en cas d'échec scolaire (\tilde{r}). Il sera également inférieur à celui que la demande aurait obtenu en choisissant une formation professionnelle dans la mesure où s'ajoutent les coûts supplémentaires de scolarisation. Ainsi le rendement minimal qui se dégage est le suivant :

$$r_{E_r} = \tilde{r} \quad [34]$$

où compte tenu du coût de la scolarisation $\tilde{r} < \bar{r}$.

Certes, le rendement minimal ainsi défini dépend des hypothèses retenues. En effet, si l'on envisage que l'accès au segment professionnel n'est pas permanent alors la demande prend le risque de ne rien obtenir. Ce risque la conduirait à valoriser comme premier choix une formation professionnelle et non une formation tertiaire. A moins d'envisager qu'elle possède *a priori* un objectif professionnelle qu'elle cherche à satisfaire, entérinant un tel choix. En considérant un rendement minimal associé à une formation professionnelle, cette dernière joue un rôle d'assurance en cas d'erreur de sélection.

Sous cet angle, l'hypothèse d'une aversion pour le risque de la demande est maintenue. Au-delà d'une variation d'aversion pour le risque c'est le coût de la prime de risque qui explique le comportement différent de la demande sur le marché. Il révèle notamment l'impact de la contrainte budgétaire sur son choix de formation.

Si on se place à l'entrée du marché de la formation où la demande dispose de deux choix possibles, elle peut être informée du rendement associé à chaque choix. Ainsi elle sait que le rendement d'une formation professionnelle s'établit à \bar{r} , elle peut également considérer que le rendement minimal lié au choix d'une formation tertiaire si elle se trompe est \tilde{r} et à l'inverse si elle a raison \hat{r} .

En effet, le choix entre les deux formations comportent un risque. La pertinence du choix de la demande dépendra de la valorisation ou non de la formation tertiaire sur le marché de l'emploi (en ne retenant que cette seule contrainte¹³³). Deux cas de figure peuvent alors se produire, fonction de l'état de nature, correspondant à une situation d'échec ou de réussite pour la formation tertiaire. Si l'on admet que ces deux états de nature sont équiprobable, la situation de l'individu peut être précisé conditionnelle à la réalisation d'un état selon les rendements précédemment définis.

En cas d'échec, l'individu en choisissant une formation professionnelle se garantit un rendement \bar{r} , s'il avait sélectionné une formation tertiaire il n'aurait obtenu que \check{r} .

En cas de réussite, si l'individu choisit une formation professionnelle, il obtient \bar{r} alors qu'il aurait pu obtenir \hat{r} en sélectionnant une formation tertiaire.

En retenant ces rendements associés à chaque état de nature quel peut être le comportement de choix de la demande ?

Si la demande envisage qu'elle puisse se tromper, elle peut chercher à minimiser le coût de son erreur de sélection. Or celui-ci sera défini par les coûts ou les bénéfices associés au choix d'une formation tertiaire. En premier lieu, le coût de l'erreur d'un choix professionnel se définit par la perte des avantages liés à une formation tertiaire. Tel que l'on ait :

$$c\varepsilon_{f_p} = a_{f_T} \quad [35]$$

En ce qui concerne le coût de l'erreur lié au choix d'une formation tertiaire, il se mesure par les coûts que la demande devra supporter pour y face. Il y a d'une part les coûts de scolarisation et d'opportunité mais également ces mêmes coûts si elle décide d'un déclassement qui exige à son tour de se reformer et enfin les coûts de recherche d'emploi, une fois diplômée.

¹³³ Nous envisageons qu'en cas d'échec scolaire la demande se réoriente vers le segment professionnel.

$$c_{\mathcal{E}_{f_T}} = c_{f_T} + c_{f_P} + c_{Re} \quad [36]$$

où c_{f_T} et c_{f_P} correspondent respectivement aux coûts de formation d'une formation tertiaire et professionnelle et c_{Re} aux coûts de recherche d'emploi.

Dans l'objectif d'une minimisation du coût de l'erreur, la demande serait incitée à sélectionner la formation qui satisfait à ce critère. On perçoit à ce niveau que l'arbitrage de la demande dépend fondamentalement des avantages associés à la formation tertiaire. La part qu'elle leur attribue définit le sens de l'inégalité, valorisant un coût d'erreur plus important pour une formation professionnelle qu'une formation tertiaire ou l'inverse.

Si le coût de l'erreur d'une formation tertiaire se limitait au coût de la formation tertiaire, alors elle la valoriserait comme premier choix. En effet, si l'on reprend les hypothèses définies précédemment, à l'équilibre, le rendement positif d'une formation tertiaire assure la relation suivante :

$$a_{f_T} > c_{f_T} \quad [37]$$

Ainsi le coût de l'erreur de sélection est plus important pour un choix professionnel que tertiaire. Sous cet angle, le comportement de la demande sur le marché devrait être homogène et la valorisation d'une formation professionnelle ne devrait se produire qu'après un passage dans l'enseignement tertiaire. Certes des contraintes supplémentaires au niveau de la demande au niveau des aptitudes ou des ressources financières pourraient justifier un choix professionnel comme premier choix (cf. *supra* 4.2.1). Sous cet angle, la demande ne prend pas en compte les avantages de chaque formation mais les coûts. Les durées différentes de scolarisation associées au coût de l'information motive le choix d'une partie de la demande vers une formation professionnelle plutôt que tertiaire. On retrouve à ce niveau, un arbitrage (traditionnel) entre coût et avantage (cf. Mingat, 1973, 1981 ; Jarousse, 1988, 1991).

En dehors de ce cas particulier, le choix de la demande repose fondamentalement sur les avantages et les coûts qu'elle attribue à une formation tertiaire, déterminants son choix.

La demande peut ainsi mettre l'accent sur les coûts ou les avantages liés à un choix tertiaire. L'hétérogénéité des opportunités financières peut conduire à une incidence différente du coût de l'erreur lié à une formation tertiaire. Il peut apparaître prohibitif pour une partie de la demande, laquelle préfère sélectionner une formation professionnelle comme premier choix, d'autant plus qu'elle n'est pas certaine des avantages associés au choix tertiaire.

Pour une autre partie de la demande, le sens de l'inégalité est positif et donc le coût d'un choix professionnel semble plus important. Une telle stratégie révèle que la demande ne peut renoncer *a priori* aux avantages attendus d'une formation même si le risque d'échec ou qualitatif demeure important au regard d'une contrainte externe (en terme d'emploi auquel destine la formation). En l'absence de certitude quant à la valorisation ou non d'une formation, elle peut envisager que le choix envers cette formation lui offre le moyen de ne pas totalement y renoncer en dépit du coût qui est associé. Le choix de la demande d'une formation tertiaire (de second cycle) est dynamisé par la coexistence du segment professionnel (assurance au travers d'un rendement minimal) et du risque qualitatif lié au choix de l'une ou l'autre formation.

L'absence de prise en compte du comportement de la demande dans un choix de formation peut expliquer le décalage constaté au regard des contraintes actuelles sur le marché de l'emploi. Ce décalage s'explique aisément si l'on envisage que rien ne garanti à la demande que le choix envers une formation professionnelle constitue *a priori* le meilleur choix.

Certes, la hiérarchisation objective entre les deux filières de formation peut se modifier si la situation d'échec prédomine. Ainsi la modification des croyances (parfaitement rationnelles) de la demande sera effective quand le rôle de promotion sociale liée à la formation scolaire sera remise en cause (prime de risque négatif). Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, les activités auxquelles la demande peut accéder peuvent évoluer même dans le cadre d'activités informelles. Cette évolution peut maintenir un tel arbitrage au niveau de la demande et le dynamiser (pour les nouveaux entrants sur le marché).

Nous avons également envisager l'irréversibilité liée au choix de la demande envers une formation professionnelle mais on peut envisager que l'individu continue de se former durant sa vie professionnelle, ce qui en définitif réduit la nature irréversible de son choix. Ainsi la demande qui effectue un choix vers une formation professionnelle ne renonce pas totalement à d'autres opportunités de formation. La prise en compte d'une éventuelle formation continue renforce l'idée que les contraintes budgétaires déterminent l'arrêt des études pour la demande et le choix d'une formation de plus courte durée.

Nous avons envisagé jusqu'à lors des contraintes statiques au niveau de la demande. Or le passage dans un cadre dynamique peut conduire à minorer le coût de l'erreur de sélection. En effet, les opportunités de formation peuvent s'accroître selon le niveau de formation atteint, le coût associé au déclassement que la demande accepte a priori n'a pas un caractère automatique. Ainsi, les avantages liés à une formation tertiaire augmente et le coût associé à une formation professionnelle également. De la même manière, elle peut envisager l'intérêt de sa formation sur le marché de l'emploi si elle anticipe qu'une situation défavorable ne se produit pas de manière continue dans le temps. Elle peut ainsi envisager que la perte encourue par ce choix est plus faible que les stricts coûts de scolarité et d'opportunité¹³⁴. Ces derniers doivent être également pondérés comme nous l'avons mentionné dans la section précédente (cf. *supra* 4.2.3.2).

Conclusion

En conclusion, on peut s'interroger sur le décalage entre la politique éducative et les comportements individuels sur le marché. Nous avons montré que ces derniers s'appuyaient sur des croyances à l'équilibre quant aux bénéfices que la demande pouvait attendre d'un tel choix. Certes la possibilité d'une révision de ses *a priori* conduit la demande à revenir sur choix et à sélectionner une formation professionnelle en cas d'erreur, si préalablement elle décide du montant d'éducation à produire. Limité au marché des formations secondaires, un tel comportement de la demande peut être envisagé en y

¹³⁴ L'individu peut utiliser ses acquis pour acquérir de nouvelles compétences. Ces acquis peuvent lui être également utile dans son activité professionnelle ainsi que dans le traitement des déséquilibres (cf. Schultz, 1975).

intégrant une formation supérieure. Il dépend en définitive des garanties en terme de rendement dont la demande peut disposer. Ainsi, la demande peut choisir une formation tertiaire de second cycle en vue d'accéder à l'enseignement supérieur, elle envisage alors le rôle d'assurance du segment professionnel que face à l'échec scolaire.

Le choix d'une formation tertiaire plutôt qu'une formation professionnelle peut illustrer une faible qualité (inefficacité) *ex ante*, mais elle témoigne de la recherche d'une qualité (efficacité) *ex post*.

A l'inverse les politiques éducatives actuelles valorisent une qualité *a priori* en soulignant alors l'inefficacité des choix de la demande. Or leur étude révèle indépendamment des constats que l'on peut faire *ex post*¹³⁵ (réussite ou échec par rapport au choix de la demande), leur cohérence et leur rationalité.

Si la section 4.1 souligne les conditions nécessaires à la contrainte de qualité définie dans le chapitre 2 (cf. *supra* p-66), cette dernière section ajoute des contraintes supplémentaires. Ces dernières concernent principalement la garantie que ce choix soit le meilleur indépendamment de tout autre choix de formations possibles.

L'ensemble de ces remarques conduit à être plus prudent dans l'appréciation de l'efficacité ou de l'inefficacité des choix de formation par la demande sur le marché.

Notre analyse s'est cependant limitée à l'étude des choix de formation. Sous cet angle le marché répond à un objectif de qualité même si celui-ci diffère de l'objectif de professionnalisation apprécié dans le cadre du chapitre 2. Si le choix d'une formation apparaît comme le premier choix, celui-ci effectué, la demande cherchera à sélectionner un établissement qui maximise les acquis des élèves.

Cette seconde étape sera abordée dans la dernière partie de notre travail. Il convient notamment d'étudier la place dévolue à la qualité dans le choix d'une structure éducative.

¹³⁵ Les études en coupe transversales étudiées dans le chapitre 1 (cf. *supra*, p-16) illustrent ce décalage entre une analyse statique et dynamique. De la même manière si l'on envisage de comparer la situation sur le marché de l'emploi et de la confronter aux choix éducatifs sur le marché de la formation (cf. Bourguignon et Lang, 1991).

Conclusion de la partie II

Au-delà de l'appréciation des déterminants du marché relevant de logiques lucratives du côté de l'offre de formation, cette seconde partie souligne l'importance de la demande de formation dans la structuration du marché et dans la définition d'un objectif de qualité. Le développement des formations non formelles témoigne de ce rôle de la demande sur le marché.

Le chapitre 4 a quant à lui souligné les limites d'une qualité définie *a priori*, fixée de manière exogène au marché. L'objectif de qualité, notamment la professionnalisation de l'offre de formation suppose non seulement l'absence de sélectivité sur le marché de l'emploi mais également l'absence de tout autre choix de formation. Face à l'incertitude qualitative, la demande cherche à s'assurer, si le meilleur choix demeure l'enseignement général, la sélectivité sur le marché de la formation explique le rôle de substitut de l'enseignement tertiaire.

La réponse de l'offre de formation aux besoins éducatifs particuliers (formations non formelles) et à une demande d'assurance (formation tertiaire), s'est effectuée en fixant le comportement de l'offre dans le cadre d'une relation éducative. La levée de cette hypothèse constitue le point de départ de la troisième partie, consacrée à l'étude de la qualité interne de l'établissement.

PARTIE III : RELATION EDUCATIVE ET QUALITE

La réponse de l'offre de formation à la demande ne signifie pas que pour un choix de formation donnée, les établissements constituent une offre de qualité satisfaisante d'un point de vue interne. Cette troisième partie précise les risques qualitatifs auxquels est soumise la demande, avant de souligner les limites d'une politique incitative de qualité sur le marché. L'appréciation de la qualité des établissements s'effectuera à partir de la fonction de qualité définie dans le cadre du chapitre 2. Les limites du marché mis en exergue dans le chapitre 5, se focalisent sur l'impossibilité d'une relation éducative contractuelle. L'incapacité du marché à révéler la qualité, justifie une intervention publique afin d'informer la demande. Dans cette perspective, le chapitre 6, souligne les conditions d'efficacité d'un mécanisme incitatif, fondé notamment sur la fixation des caractéristiques et du comportement de la demande sur le marché. Or l'endogénéisation de ces variables définie dans la seconde partie révèle les limites du mécanisme incitatif.

CHAPITRE 5 : MARCHE ET COORDINATION QUALITATIVE

L'accomplissement de l'objectif des formations sélectionnées par la demande repose sur la qualité interne des établissements. Le chapitre 2 (cf. *infra*, p-112) a mis en exergue, selon une analyse économique de la bureaucratie, l'effet positif du marché sur l'objectif de qualité au niveau des établissements. Ce chapitre ambitionne d'étudier l'impact d'une gestion de l'offre de formation par le marché sur la qualité de l'établissement. Si précédemment, nous avons souligné la réponse de l'offre à la demande de formation, quelle est la place de la qualité dans le choix d'une structure éducation et la relation éducative qui en découle ?

Nous verrons dans un premier temps que la réglementation influence favorablement la satisfaction d'une norme de qualité au sein des établissements privés sous l'angle de leurs caractéristiques et du contenu des formations offertes (5.1). Au-delà de ce choix s'établit entre le directeur/fondateur et la demande une relation éducative contractuelle qui peut être l'objet de stratégies de la part de l'offre et influencer la qualité de l'enseignement dispensé (5.2). L'étude du comportement de l'offreur sous l'angle des asymétries d'informations révèle les insuffisances du marché dans la production d'une formation de qualité au même titre que celles dénoncées dans le cadre du secteur public (cf. *supra* chapitre 2, 2.3, p-107). Ce résultat est obtenu dans un cadre statique. Cette hypothèse sera levée dans la dernière section en étudiant le rôle de la dynamique de marché dans la révélation d'une qualité *ex post*. Nous soulignons que le marché ne peut être un mécanisme direct révélateur de la qualité. Son incapacité à produire une information pertinent ne permet pas à la demande de jouer un rôle dans un ajustement qualitatif. Cette situation dynamise le comportement stratégique de l'offre (5.3).

5.1 Réglementation et norme de qualité

Dans cette première section, nous envisageons l'établissement comme un produit, définis par la qualité et la quantité de ressources pédagogiques mobilisées pour une spécialité de formation donnée. Si nous nous référons à la fonction de qualité définie dans le chapitre 2 (cf. *supra* 2.1.3 p-81), notre analyse se focalise sur la première partie de cette fonction :

$$Q = G[f(H/e, T/e, Ae) + h(Ec, Ee)] \quad [38]$$

où $h(Ec, Ee) = \hat{q}_h$ afin d'apprécier partiellement la fonction de qualité¹³⁶, soit

$$Q = f(H/e, T/e, Ae) \quad [39]$$

L'existence d'une réglementation au niveau du marché (cf. Annexe 8, p-359) favorise la satisfaction d'une norme de qualité (5.1.1). Au-delà de la connaissance de l'établissement, la méconnaissance des formations non formelles explique l'incapacité de la demande à sélectionner un produit de qualité sur le marché (5.1.2).

5.1.1 Caractéristiques qualitatives des établissements privés

Dans ce premier paragraphe, nous présenterons les ressources pédagogiques mobilisées par les établissements privés tant dans leur dimension qualitative (5.1.1.1) que quantitative (5.1.1.2).

5.1.1.1 La qualité des ressources pédagogiques

L'arrêté ministériel de 1989 (cf. Annexe 8 , p-359) régissant l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement technique et professionnel définit la norme de qualité que ces derniers doivent respecter (articles 7, 19 et 20). Sous cet angle, les établissements respectent une norme de qualité minimale.

- La structure d'accueil et l'équipement scolaire

Au sein des établissements enquêtés, on constate une qualité correcte de la structure d'accueil et du matériel pédagogique. Certes, certains établissements se distinguent par des équipements de meilleure qualité. Mais contrairement à l'analyse de Lamoure (1990) qui

soulignait une situation équivalente du secteur privé et public en matière d'équipement pédagogique, il semble que l'accroissement du nombre d'établissement et la concurrence qui en découle à éliminer les établissements dont le matériel est inutilisable. Pour autant, nous n'excluons pas un problème au niveau de la qualité dans la mesure où nous n'avons pas pu recenser de manière précise l'équipement pédagogique de l'ensemble des établissements. En ce qui concerne les établissements qui développent au côté de la formation des activités de services, le matériel est utilisé dans le cadre de la formation.

Comme nous l'avons précédemment mentionné (cf. chapitre 3, 3.3, 3.3.2, p-162), cette pluri-activité permet de limiter le risque associé au capital fixe investi. L'ajustement qualitatif par les établissements à ce niveau semble limité compte tenu de la visibilité de son équipement pédagogique et du rôle qu'il peut jouer dans la captation de la demande sur le marché. Nous verrons qu'au niveau de la qualification des enseignants les mêmes remarques s'imposent.

- Les enseignants

Dans le premier cas, on décèle les mêmes facteurs explicatifs que ceux présentés dans le cas des directeurs des établissements à l'origine de la pluri-activité (cf. *supra* chapitre 3, 3.1.3, p-135). La faible capacité d'accueil du marché privé favorise le report de l'offre de travail des fonctionnaires. Dans le cas des enseignants, les établissements privés ne procurent que des vacances et non des emplois d'enseignants permanents malgré le minimum requis par la réglementation publique (cf. Annexe 8, p-359). Les permanents représentent moins de 10% de l'effectif total du corps enseignant¹³⁷.

Dans l'autre cas, il s'agit d'un rationnement quantitatif lié à l'arrêt de la politique de recrutement automatique des diplômés de l'enseignement supérieur et à un recrutement des fonctionnaires devenu bien plus sélectif, lui-même subordonné aux besoins du secteur considéré et octroyé selon la règle d'un recrutement pour trois départs.

Parallèlement à ces nouvelles modalités d'embauche plus sélective, le flux de diplômés sortant de l'enseignement supérieur s'est accru et leur attente en termes d'emplois ne s'est pas modifiée (cf. ELAM, 1992, 1993, 1994). Cette première mesure a

¹³⁶ \hat{q} représente la qualité maximum des variables de processus scolaire.

¹³⁷ Selon l'arrêté de 1989 fixant les conditions de fonctionnement des établissements privés, ces derniers ont l'obligation de recruter 20% de personnel enseignant permanent sur leur effectif total.

donc conduit à créer un excédent de main d'œuvre qui n'a pas pu être absorbé par le secteur privé en raison notamment de sa faible capacité d'accueil (cf. Observatoire de l'emploi, 1994 et Annexe 7 p-355). C'est donc surtout l'offre de travail des jeunes diplômés qui a été rationnée. Ils opèrent un report de leur offre de travail vers les établissements privés. (Cas des diplômés de l'E.N.A. à Porto-Novo).

Ainsi si cette mesure peut se comprendre du point de vue de l'objectif du profit et donc est compatible avec le comportement de l'entreprise de formation, a-t-elle un impact sur la qualité ?

L'utilisation de vacataires par les établissements nécessaires compte tenu des caractéristiques de leur activité ne signifie pas pour autant un ajustement qualitatif dans la mesure où cela supposerait de mettre en évidence de manière significative une relation entre le statut dans l'emploi et la qualité de l'enseignement. Ainsi les variables de processus soulignées dans le cadre du chapitre 2 (cf. *supra* 2.1.3, p-81), mettent l'accent sur l'effort et la motivation de l'enseignant. Or rien ne permet de considérer que le statut de vacataire conduit à un effort ou une motivation plus faible que l'enseignant permanent.

Trois catégories d'enseignants peuvent être distinguées : les « travailleurs intellectuels indépendants », les enseignants certifiés ou adjoints issus de l'enseignement secondaire public et ceux issus de l'université nationale du Bénin, enfin les professionnels.

a) « les travailleurs intellectuels indépendants »

Cette catégorie d'enseignant se compose essentiellement de jeunes diplômés de l'université. Ils ne peuvent pas être considéré comme des diplômés sans emploi car ils travaillent, bien qu'eux-mêmes se qualifient comme tel (cf. ELAM 3, 1994). Nous les définissons comme des « travailleurs intellectuels indépendants » qui offrent aux établissements privés leurs compétences. Cette catégorie de travailleurs est la plus importante au sein des établissements privés. Ils représentent environ 85% des enseignants employés par les établissements privés.

D'une manière générale, ils sont titulaires au plus d'une maîtrise. On observe également que certains étudiants interviennent dans les établissements privés (un seul établissement les mentionnent). Des diplômés du C.P.U. exercent également dans les spécialités industrielles. L'enquête souligne un recrutement au niveau de la licence et de la

maîtrise, appliqué par la majorité des établissements. Ce phénomène tend donc à homogénéiser la population des enseignants au sein des établissements. En dehors du niveau des diplômes, les directeurs exigent également une expérience d'enseignement. Le recrutement s'effectue donc au sein de la population enseignante des établissements privés. Même si les directeurs affirment majoritairement un recrutement au niveau de la maîtrise, certains enseignants de cette catégorie ne sont titulaires que du Bac (D.T.I.) ou d'un D.E.U.G. Les directeurs/fondateurs qui les recrutent exigent parallèlement une expérience d'enseignement.

b) Les fonctionnaires

A cette première catégorie d'enseignant s'ajoute les enseignants issus des établissements publics ou encore à la retraite. Selon les données disponibles, la participation de ces enseignants à l'enseignement privé s'est développée depuis 1985 où leur effectif au sein des établissements privés a été multipliée par 5 (annuaire statistiques du ministère de l'Education Nationale, 1985; 1986; 1988). Ils représentent environ 10% de l'effectif enseignant. Ces enseignants sont majoritairement certifiés, on retrouve également quelques professeurs adjoints titulaires du C.P.U.

Ces enseignants jouent un rôle important au sein des établissements privés tant au niveau de la reconnaissance des établissements (critère qualitatif) qu'au niveau du rôle de formateur qu'ils peuvent avoir au sein de ces établissements. La même remarque s'impose dans le cas des enseignants issus de l'université nationale du Bénin. Leur intervention au sein des enseignements secondaire demeure marginale, ils se retrouvent principalement dans les établissements offrant des formations supérieures.

c) Les professionnels

La dernière catégorie d'enseignant intervenant au sein des établissements privés est représentée par les professionnels. La progression de ces professionnels au sein des établissements privés s'est accentuée avec l'ouverture de filière non formelles et la pénurie d'enseignants de spécialités techniques (cf. *supra* chapitre 2, 2.2.2.1, p-91).

A la lumière de l'enquête, on observe une hiérarchie des salaires en fonction du niveau de qualification (diplôme) et de l'expérience du vacataire. Ce qui tend à indiquer un fonctionnement plutôt concurrentiel de ce marché du travail des formateurs. Sous cette hypothèse la hiérarchie des salaires est dite compensatrice (cf. *supra* chapitre 4, 4.3.1, p-206). Elle épouse les écarts de productivité dus aux différences de dotation en capital humain des enseignants. Au sein des établissements la rémunération varie en fonction du diplôme, du statut du vacataire (professionnels, « travailleurs intellectuels indépendants », fonctionnaires) et de son expérience comme le souligne le tableau ci-dessous.

Tableau 14. Rémunération moyenne des enseignants selon leur diplôme et expérience en FCFA (avant dévaluation)

Tranche de rémunération	Type d'enseignants
[500 ; 700[Etudiants, titulaire d'un D.T.I., D.E.U.G.
[700 ; 1000[Titulaire d'une maîtrise, licence, Instituteurs-adjoint
[1000 ; 1500[Fonctionnaires de l'éducation nationale enseignants certifiés du secondaire
[1500 ; 2500[Fonctionnaire de l'éducation nationale enseignant du supérieur et professionnel (ingénieurs)

Source : Enquête.

Si l'on compare la structure de la population enseignante des établissements privés à celle des établissements publics (cf. chapitre 2, 2.2.2, p-91), plusieurs remarques s'imposent. D'une manière générale, le niveau moyen de formation initiale est plus élevée. Ce phénomène s'explique largement par les rationnements actuels sur le marché de

l'emploi public pour les diplômés de l'enseignement supérieur. On retrouve ainsi, des enseignants formés à l'Ecole Normale de Porto-Novo qui n'ont pas été recrutés dans la fonction publique. En outre, on constate le recrutement des fonctionnaires les plus qualifiés. Enfin, le déficit d'enseignant de spécialités est compensé par le recrutement de professionnels.

- Les élèves

Ils représentent un *input* essentiel du processus de formation. En ce qui concerne les formations formelles, la règle d'accès est la même que le secteur public (cf. *supra* chapitre 3, 3.3.2, p-167), laquelle exige d'être titulaire du certificat d'étude primaire. De la même manière l'accès au second cycle de l'enseignement tertiaire est conditionné au niveau troisième ou B.E.P.C.. Si la détention du B.E.P.C. n'est pas obligatoire, certains élèves possèdent le diplôme. De la même manière, la pré-sélectivité à l'entrée des établissements publics sous forme de concours tend à ne retenir que les meilleurs, cela ne signifie pas cependant que les non-sélectionnés ne possèdent pas le niveau pré-requis. Le recrutement sous forme de concours se justifie par un nombre de places réduites. Ce mode de recrutement explique le profil des élèves supérieur à la moyenne requise pour accéder à ce niveau d'enseignement (cf. *supra*, chapitre 2, 2.2.2, p-91).

Au niveau des formations non formelles, les établissements privés recrutent majoritairement des élèves ayant le niveau troisième (et non titulaire du B.E.P.C.). Certes, dans le même temps on note pour une même formation, un recrutement au niveau de la cinquième de l'enseignement général.

Cette appréciation de la dimension qualitative des ressources pédagogiques des établissements privés révèle la satisfaction d'une norme de qualité minimale telle qu'elle fut définie par les autorités éducatives béninoises. Ce phénomène peut être rapproché de la nature visible de ses caractéristiques qualitatives de l'établissement, lesquelles ont un rôle important dans l'effet de représentation de l'établissement sur le marché.

Ce résultat demeure-t-il validé dans l'encadrement effectif des élèves au sein des établissements

5.1.1.2 L'encadrement pédagogique des élèves

Comme nous l'avons vu précédemment, le programme de formation définit un nombre d'heure d'enseignement ainsi que le temps d'utilisation du matériel pédagogique. Ces deux variables comme nous l'avons vu peuvent être définies par élève. Elle révèle alors l'importance du nombre d'élève par salle de cours, lequel influence l'heure d'enseignant et le temps d'utilisation du matériel pédagogique. En d'autres termes, ces deux variables définissent une capacité d'accueil optimal de l'établissement ou par classe si l'on envisage que l'établissement se compose de salles de cours. L'encadrement pédagogique dans une dimension quantitative renvoie alors à la taille de la salle de classe. A ce niveau, il nous a été difficile de vérifier les propos des directeurs qui annoncent des effectifs allant de 20 à 30 élèves selon les filières et soulignent un effectif réduit de moitié en ce qui concerne les enseignements spécialisés (professionnels). A ce niveau, les effectifs semblent proches de ceux pratiqués dans le public, notamment dans le lycée technique Coulibaly. L'existence d'une référence et l'observabilité par la demande de cette variable tend à limiter un ajustement qualitatif de la part des directeurs/fondateurs. En effet, cela supposerait que la demande ne soit pas informée des conditions d'enseignement. En outre, cette variable apparaît déterminante dans le choix d'un établissement et une caractéristique importante, jouant au même titre que les ressources pédagogiques, un rôle de représentation de l'établissement.

L'ensemble de ces observations nous conduit à penser qu'à ce niveau la qualité est également satisfaite et cela quelque soit le type d'enseignement formel ou non, spécialisé ou général.

Dans cette analyse de l'encadrement pédagogique nous avons envisagé que l'établissement anticipe parfaitement le nombre d'élève. Or indépendamment d'une stratégie de l'offre, on peut s'interroger sur la compatibilité entre la logique de profit de l'établissement et la contrainte de flexibilité qu'elle impose avec celle de qualité. Nous reprenons ainsi l'analyse effectuée dans le cadre du chapitre 3 (cf. *supra* 3.3, p-162) sous l'angle de la qualité interne.

L'étude de cette flexibilité nous a conduit à mettre en évidence l'intérêt pour l'offreur de la flexibilité de ses ressources pédagogiques et le recours aux vacataires afin de limiter le coût lié à une variation d'activité. Le statut de vacataire comparé à celui de permanent ne permet pas d'envisager une quelconque incidence sur la qualité. Il apparaît

en effet difficile d'estimer qu'un vacataire offre un enseignement de moins bonne qualité qu'un enseignant permanent. Comme nous l'avons indiqué dans le cadre du chapitre 2 (cf. supra 2.1.2, p-71) au delà d'un niveau de formation, la motivation et l'effort de l'enseignant seront décisive sur la qualité. Ces éléments sont propres à l'enseignant (motivation) mais dépendent également de l'encadrement pédagogique et administratif effectué par le Directeur/fondateur (cf. *infra* 5.2.1, p-241).

Jusqu'à présent, notre analyse de la qualité s'est effectuée en fixant le programme de formation, pour se centrer sur les caractéristiques qualitatives de l'établissement. Or, l'étude du marché révèle que certaines formations notamment non formelles se distinguent par l'absence de réglementation. L'absence de référentiel pour ces programmes de formation a-t-il un impact sur la qualité ?

5.1.2 Opacité des formations non formelles

L'absence d'information sur les référentiels de formation peut permettre à l'offre de fixer la qualité à faible niveau, en particulier sur la quantité d'éducation offerte. Nous soulignerons qu'en dépit de cette asymétrie d'information, la concurrence sur le marché limite un comportement stratégique de l'offre à ce niveau (5.1.2.1). Elle pose néanmoins le problème du comportement de la demande lié à une incertitude qualitative, laquelle peut favoriser la sélection par le marché d'une offre de formation de faible qualité (5.1.2.2).

5.1.2.1 Concurrence et comportement stratégique limité de l'offre

La typologie des produits de formation privés nous a conduit à distinguer entre les formations formelles et non formelles. Le qualificatif de non formelle ne renvoie pas à la dimension réglementée ou non de la formation, mais aux particularités de l'organisation de l'apprentissage. Au sein de ces formations, nous distinguerons les formations non formelles à la carte et les filières transit et informatique.

Les premières se différencient des formations formelles par l'organisation d'un apprentissage adapté au contrainte de la demande (cf. *supra* chapitre 3, 3.2.1, p-146). Cependant, le programme de formation qui y est dispensé se retrouve dans le cadre du

secteur public. Il s'agit des cours d'aide à la préparation d'un examen, de matières combinées issues de l'enseignement général et/ou technique. Ces formations possèdent un référentiel de formation détaillant le programme de formation et la quantité d'éducation ou de formation que l'individu doit recevoir [nombre de cours (heures d'enseignement) pour une spécialité de formation donnée]. Le programme de formation n'est pas fixé par l'offre. La demande ne peut être contrainte à ce niveau car elle peut obtenir auprès des autorités éducatives compétentes une information et le cas échéant, auprès des établissements publics.

En ce qui concerne les autres formations non formelles notamment les spécialités de transit et informatique, l'absence d'un référentiel de formation *a priori* laisse la possibilité à l'offre de fixer la qualité à un faible niveau tout en annonçant une formation de qualité. La rente d'information de l'offre s'explique par l'absence d'une réglementation émanant des autorités éducatives. Une distribution imparfaite de l'information sur le marché peut conduire à un phénomène de sélection adverse ou d'antisélection. Ce phénomène de sélection adverse a été mis en évidence par Akerlof (1970) sur le marché des voitures. Selon le modèle qu'il développe la qualité est une caractéristique inaltérable d'un bien ou service. En d'autres termes, cette qualité est définie de manière exogène au marché¹³⁸, fonction des caractéristiques qualitatives *a priori* d'un bien¹³⁹. Dans cette perspective, Akerlof suppose que les individus ont une connaissance commune de la qualité moyenne d'un bien ou service, mais autour de la moyenne il existe une dispersion où coexistent des biens et des services de bonne ou mauvaise qualité. Cette méconnaissance de la qualité crée une incertitude qualitative, les individus apprenant la qualité une fois le bien ou service consommé.

L'inefficacité du marché lié à cette asymétrie d'information se traduit l'éviction des biens de bonne qualité au profit des biens de mauvaise qualité, d'où l'expression de « sélection adverse ». Akerlof mentionne également que cette répartition asymétrique de

¹³⁸ A l'inverse le risque moral lié à l'action de l'individu est une caractéristique qualitative altérable dans la mesure où l'individu peut la modifier à chaque période, elle est donc endogène fonction du comportement de l'individu (cf *infra* 5.2, 5.2.2, p-246).

¹³⁹ On retrouve à ce niveau, l'analyse de Lancaster (1966, 1975) où il existe avant l'échange une définition de la qualité d'un bien ou service où l'ensemble des individus s'accorde sur la qualité.

l'information peut entraîner un rationnement des échanges¹⁴⁰ dans la mesure où les individus face à une incertitude qualitative, peuvent renoncer à échanger. Dans le cas du marché de la formation, ce cas de figure ne se produit pas les établissements privés répondent à des besoins éducatifs non satisfait par l'offre publique (cf. *supra* chapitre 3, 3.2, p-146 et 3.3, p-158).

L'utilisation du modèle d'Akerlof se limite à l'hypothèse d'une répartition asymétrique de l'information *a priori* sur le marché. Ainsi, nous ne retenons pas l'hypothèse d'une connaissance commune des caractéristiques qualitatives des formations considérées. Cette dernière supposerait un accord avant échange ou encore l'existence d'un catalogue ou d'une réglementation définissant le référentiel de formation. La demande aurait ainsi la possibilité de contrôler *a priori* l'établissement en fonction du programme de formation qu'il propose. Il se composerait d'un emploi du temps où serait spécifier la quantité d'éducation que l'individu doit recevoir. Dans le cadre de notre objet d'étude c'est en définitive l'absence de la qualité moyenne qui ne permet pas à la demande de jouer un rôle dans l'ajustement qualitatif sur le marché. Il n'y a donc pas une qualité supérieure à la moyenne mais une qualité exogène, inaltérable (valant de manière permanente) des formations considérées.

Cette absence d'information peut-elle favoriser la sélection d'une faible qualité sur le marché au travers d'un comportement stratégique de l'offre ?

Le comportement stratégique de l'offre semble limité. La rente d'information dont elle dispose sur la demande peut être remis en cause par le jeu de la concurrence. En effet, cette rente d'information se traduirait par des droits de scolarité supérieurs à ce qu'ils devraient être compte tenu de la qualité proposée. Cette asymétrie d'information joue donc sur les droits de scolarité exigibles à l'entrée des établissements, *p'* On retrouve à ce niveau, les résultats de l'inefficacité sociale d'un monopole dont la position hégémonique sur le marché lui permet de capter le surplus du consommateur. Dans un environnement concurrentiel, un autre établissement pourrait proposer un même programme de formation en tarifant au coût marginal réel et non virtuel, ce qui lui permettrait de capter la demande

¹⁴⁰ Il explique la faible taille du marché des voitures d'occasion par cette incertitude qualitative.

et d'exclure l'établissement jouant sur sa rente informationnelle. Cette concurrence réelle ou potentielle dans le cas d'un établissement en position de monopole tend à limiter une stratégie de l'offre qui en définitive ne serait pas rentable et le sanctionnerait en seconde période. Dès lors, le prix appliqué sur le marché est celui de la véritable qualité.

Mais comme le souligne Akerlof (1970) c'est l'incertitude qualitative de la demande qui favorise l'inefficacité du marché, laquelle est renforcé par l'incapacité de l'offre à signaler la qualité et à informer la demande à moindre coût. Une telle configuration du marché est-elle envisageable dans le cas des formations non formelles ?

5.1.2.2 Incertitude de la demande sur la qualité du programme de formation

L'incertitude qualitative explique l'*a priori* négatif de la demande envers la qualité des formations non formelles. Elle est donc incitée à proposer un prix plus faible, excluant *de facto* les établissements proposant une formation de qualité. En effet, le comportement de la demande les oblige à ne proposer sur le marché qu'une quantité d'éducation compatible avec son *a priori* bien que celui-ci ne s'accompagne pas d'un rationnement quantitatif des échanges (cf. *supra* chapitre 3 et 4). Sous cet angle, le marché sélectionne des formations non formelles, en particulier transit et informatique de faible qualité. Une telle configuration du marché est-elle envisageable ?

Elle repose fondamentalement sur l'*a priori* de la demande vis à vis de ces formations. Même si celui-ci n'est pas forcément négatif, on constate que les établissements privés se réfèrent aux programmes de formation disponibles dans d'autres pays. A titre d'exemple les spécialités transit sont dispensées dans les établissements publics togolais. Il cherche ainsi à souligner la satisfaction d'une norme de qualité dans le contenu et la quantité de formation offerte. Par ce biais, les établissements offrent l'opportunité d'un contrôle extérieur. Certes, les difficultés et le coût d'un tel contrôle peuvent conduire la demande à maintenir son *a priori* négatif sur le marché. Elle ne nécessite pas un déplacement transfrontalier et peut être obtenu sur le territoire nationale.

Elle se heurte néanmoins à un enseignement adapté à la réalité du pays dont le contenu ne peut être totalement transféré. Dans ces conditions, les ajustements de programme effectués par l'offre de formation peuvent maintenir l'*a priori* négatif de la demande sur le marché. Si nous avons jusqu'alors envisagé le cas de la filière transit, le même problème se pose pour la filière informatique. Face aux difficultés d'utiliser des référentiels de formation d'autres pays, l'offre peut chercher à signaler sa qualité par d'autres moyens. Or le niveau relatif des prix ne peut être utile, si la demande n'attribue pas à un prix élevé une meilleure qualité (cf. Stiglitz, 1987). Le prix de la formation peut en effet englober d'autres éléments, en particulier la qualité et la quantité de ressources pédagogiques défini par un enseignement. Dans ces conditions, l'offreur ne peut être incité à dispenser une formation de bonne qualité si en définitive, elle se traduit par un coût. L'établissement ne sera pas choisi par la demande. Ce problème ne peut être résolu si l'on envisage que la demande puisse comparer les programmes de formation de deux établissements. Au-delà du coût lié à la recherche d'information, l'incertitude qualitative se maintient et la demande ne peut hiérarchiser leur qualité respective.

Le troisième cas de figure qui peut être envisagé concerne la mise en place d'une relation contractuelle avec l'offre au travers d'une garantie. Cette dernière serait un signal de qualité perceptible par l'engagement de l'offre. Or une telle relation pose un certain nombre de problème en matière d'éducation. En premier lieu la sanction de l'offre en cas de faible qualité constatée. On imagine difficilement un dédommagement financier tenant compte du temps passé à se former. A cela s'ajoute la possibilité pour la demande de constater une faible qualité du programme de formation. Une telle relation éducative formelle souligne les coûts de transaction mais renforce également le risque d'un comportement déviant de l'offre si la demande ne peut en définitive être informée de la qualité de sa formation (cf. *infra* 5.2.2 et 5.2.3).

Cette analyse nous a permis de mettre en évidence l'importance de la réglementation sur la satisfaction d'une norme de qualité sur le marché concernant les caractéristiques scolaires des établissements. L'absence de réglementation favorise quant à elle une incertitude qualitative et le risque de la sélection par le marché de formations de faible qualité. Cette dimension est envisagée comme un risque dans la mesure où elle

dépend de la réaction de la demande aux référentiels de programme de formation issus d'autres pays. Le choix de la demande ne peut alors que se référer aux caractéristiques scolaires, en particulier l'encadrement pédagogique au sein des établissements. La réglementation uniformise les établissements privés de ce point de vue. Le marché ne se distingue pas par une différenciation verticale. Cette dernière soulignerait la contrainte budgétaire de la demande, qui informée, serait contraint de sélectionner une offre de formation d'une qualité plus faible. En l'absence d'une telle différenciation, le choix de la demande intègre d'autres caractéristiques de l'établissement. S'il n'y a pas d'établissements meilleurs que d'autres (critères de qualité), certains établissements conviennent mieux à la demande. Sous cet angle, on cherche à expliquer le choix différencié de la demande entre deux structures éducatives offrant toutes les deux les mêmes formations et possédant des caractéristiques qualitatives identiques au regard des ressources pédagogiques mobilisées. Ces éléments de différenciation horizontale sont un déterminant essentiel de son choix (cf. Tirole, 1988).

5.1.3 Une différenciation horizontale du marché

L'arbitrage de la demande se fonde sur des variables objectives de différenciation, reliées principalement au coût de la formation mais également subjectives, fonction de ses préférences telles que la discipline au sein de l'établissement ou encore la connaissance du directeur/fondateur et des enseignants.

En considérant l'établissement comme un produit, on observe que pour une même formation et une même fonction de production pédagogique (cf. *supra* équation [26], p-222), les établissements se différencient par leur emplacement mais également leur organisation (type de filières dispensées, internat, structures d'accueil, organisation d'études surveillées, etc.). Ces caractéristiques hétérogènes des établissements sont en partie le fondement de la typologie des établissements privés proposée dans le chapitre 3 (cf. *supra* 3.1.3, p-135).

L'établissement se définit alors comme un vecteur de caractéristiques, ces dernières répondent à la demande dont les préférences sur ses caractéristiques sont hétérogènes. En

retenant cette notion de caractéristiques au niveau des établissements, nous reprenons le point de départ de l'analyse développée par Lancaster (1966, 1975). Notre approche diffère cependant. Le choix du consommateur selon l'analyse de Lancaster porte sur un panier de biens défini en terme de caractéristiques. Sous cet angle, il est indifférent entre deux biens, si la somme de leurs caractéristiques est identique. Or, l'indivisibilité des consommations ne permet pas de considérer qu'un établissement offrant une filière f et un établissement offrant une filière quelconque f' sont équivalents à un établissement offrant les filières f et f' . L'individu ne peut physiquement se former dans deux établissements différents si l'on envisage qu'il se forme à plein temps. Au-delà de la disponibilité des filières, la différenciation associée à son emplacement et l'organisation de l'apprentissage au sein de l'établissement sont autant de représentations de cette indivisibilité de consommation.

La référence à l'analyse de Lancaster se borne à la reprise de l'intérêt de la demande pour les caractéristiques des biens, en particulier celles des établissements. Les individus achètent un seul bien dont les caractéristiques hétérogènes (en dehors de la filière de formation et des caractéristiques qualitatives) déterminent *in fine* le choix de la demande sur le marché.

Les chapitres 3 et 4 se sont limités à la prise en compte du type de formation dans la fonction d'utilité de la demande en fonction de son rendement (rapport coût/bénéfice). L'introduction des caractéristiques de l'établissement dans la procédure de choix de la demande permet d'y ajouter deux arguments supplémentaires. D'une part, les caractéristiques qualitatives de l'établissement qui renvoient à la qualité de l'encadrement pédagogique et d'autre part, les facteurs externes aux caractéristiques qualitatives qui regroupent l'emplacement et les facteurs d'organisation de l'établissement.

La fonction d'utilité de la demande peut alors s'écrire de la manière suivante :

Um est l'utilité marginale de la demande

$$Um = U(r_f, Q_{Rped}, X_{etb}) \quad [40]$$

L'ordre des arguments souligne un ordre lexicographique dans le choix d'une structure éducative pour la demande. Elle choisit ainsi en premier lieu le type de formation. Elle arbitre ainsi entre deux établissements selon la disponibilité de la filière de formation f choisit. Ce choix comme nous l'avons démontré précédemment se fonde sur la rentabilité de la filière et des avantages qu'elle procure pondéré par ses coûts, r_f (cf. *supra* Chapitre 3 et 4). Le second critère de choix concerne les caractéristiques qualitatives notées Q_{Rped} , le troisième critère concerne les facteurs externes représentés par X_{etb} . Si l'on envisage que le choix de la formation est préalablement fixé, on peut alors simplifiée la fonction d'utilité de la demande :

$$U = U(Q_{Rped}^f, X_{etb}) \quad [41]$$

Où le choix d'une filière de formation par la demande se traduit par les caractéristiques qualitatives appropriées au sein de l'établissement, Q_{Rped}^f . Cela signifie que selon la filière de formation, les ressources pédagogiques varient. Elles dépendent également de l'organisation de l'apprentissage (initiale ou continue) comme nous l'avons souligné dans le cas des formations non formelles à la carte (cf. *supra* chapitre 3, 3.2.1, p-146) et du programme de formation (nombre d'heures de cours par semaine pour une année de formation ou du cycle de formation).

Selon l'ordre attaché aux arguments, la demande privilégie comme premier critère Q_{Rped}^f et arbitre entre deux établissements identiques de ce point de vue en se référant à X_{etb} . Cet ordre lexicographique souligne la recherche par la demande d'une maximisation du résultat scolaire. Cette dernière cherche à sélectionner l'établissement qui répondra le mieux à cet objectif. Sous cet angle, les facteurs externes, au-delà des facteurs d'organisation scolaires, apparaissent également déterminant dans la réussite scolaire.

En précisant des ressources pédagogiques en fonction du type de formation, cet arbitrage prévaut pour l'ensemble de la demande quelle que soit la filière retenue, formelle ou non.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les facteurs externes retenus dans le choix de la demande sont multidimensionnels. Nous regroupons ces effets sous deux rubriques : la localisation et les facteurs organisationnels de l'établissement.

Soit :

$$X_{etb} = f(l_{etb}, O_{etb}) \quad [42]$$

où l_{etb} correspond à la localisation

et O_{etb} aux facteurs organisationnels de l'établissement.

En fixant les facteurs organisationnels de l'établissement, le choix de la demande entre deux établissements dont les caractéristiques qualitatives sont identiques, sera fonction de leur localisation. Ce premier effet de différenciation spatiale peut être illustré à l'aide de l'analyse d'Hotelling¹⁴¹. Sous cet angle, la demande préfère, toutes choses étant égales par ailleurs, un établissement proche qu'éloigné. Ainsi les droits de scolarité exigibles pour une même formation entre les deux établissements peuvent différer au regard du monopole local lié leur emplacement. Néanmoins, l'écart de prix entre les deux ne doit pas être supérieur au coût de transport (direct et d'opportunité) auquel cas la demande sélectionnerait l'établissement le plus éloigné. Si l'établissement 1 se différencie d'un établissement 2 par sa proximité avec des droits de scolarité $p'_1 > p'_2$, la demande sélectionnera l'établissement 1 tant que :

$$p'_1 < p'_2 + c_{t_2} \quad [43]$$

Où c_{t_2} représente les coûts de transport pour accéder à l'établissement le plus éloigné.

Ce coût de transport peut se décomposer en un coût direct (c_{dt_2}) et d'opportunité (c_{ot_2}). L'exemple typique sont les frais de transport (essence, bus ou autre) mais aussi le temps perdue par l'élève dans les transport. Un coût psychologique lié au risque d'accident pourrait être également comptabilisé dans la détermination du choix de la demande.

¹⁴¹ Hotelling (1929), stability in competition, *Economic Journal*, 39.

L'étude du marché béninois tend à valoriser cet effet proximité dans la mesure où les établissements se sont développés dans un cadre urbain et se répartissent par quartier.

Au-delà de cet effet proximité déterminant le choix de la demande, d'autres arguments interviennent : les facteurs d'organisation propre à l'établissement, O_{etb} . La localisation de l'établissement peut s'apprécier comme un facteur objectif de différenciation des établissements. Il se comprend comme une maximisation de la qualité sous une contrainte budgétaire. Cependant, le comportement de la demande peut diverger et elle peut privilégier O_{etb} plutôt que l_{etb} . Cela signifie alors que le coût de la formation importe moins que l'organisation de l'établissement. Sous cet angle, la demande peut préférer un établissement plus coûteux, mais qui présente l'avantage de proposer une gamme plus large de filières de formation.

Ainsi la demande peut être intéressée par la disponibilité au sein de l'établissement du second cycle de la formation sélectionnée, en particulier pour les formations tertiaires.

Par ailleurs, la demande peut envisager la possibilité de modifier sa trajectoire scolaire. Ainsi, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 4 (cf. *supra* 4.2 et 4.3, p-188 et p-212), la demande cherche à s'assurer en cas d'erreur de sélection. L'existence de plusieurs filières de formation au sein d'un établissement lui permet de revoir son choix plus rapidement et à moindre coût en évitant ceux liés à la recherche d'un autre établissement. Cela peut valoir pour les complexes scolaires dispensant d'autres filières que celles de l'enseignement technique mais également pour les établissements qui dispensent des filières de formations non formelles. Ce comportement de la demande explique que les établissements quelque soit leur taille et leur type (en dehors des constructeurs) développent plusieurs filières de formation.

Au-delà de la gamme de services éducatifs offerts d'autres caractéristiques de l'établissement peuvent intervenir telles que la taille de l'établissement. La demande peut préférer une petite structure à un complexe scolaire ou polytechnique et réciproquement. L'existence d'un internat sera également une caractéristique appréciée de l'établissement (deux établissements proposent l'internat).

Enfin, il faut envisager le caractère subjectif des préférences de la demande dans le choix d'une structure éducative. Sous cet angle, nous pouvons expliquer l'arbitrage de la demande lorsque les établissements sont à équidistance de la demande et donc que les droits de scolarité exigibles sont identiques en sus des caractéristiques qualitatives et des facteurs externes ou d'organisation. Cette dimension renvoie à des critères de choix intangibles regroupant la relation ou la connaissance qu'elle peut avoir du directeur/fondateur ou des enseignants intervenants dans les établissements. Ces facteurs peuvent jouer un rôle sur le choix de la demande et ne font pas référence à des critères objectifs étudiés jusqu'à présent mais à des convenances personnelles et à la confiance que lui inspire le prestataire après l'avoir rencontré.

Cette appréciation subjective du fonctionnement de la demande concerne la discipline, les relations qu'elle peut entretenir avec le directeur/fondateur ou encore l'équipe pédagogique dans la définition d'une relation éducative (confiance, accueil au sein de l'établissement). Le choix de la demande repose sur sa perception subjective de l'établissement, cette dernière étant variable selon les individus.

Il est possible d'intégrer ces éléments d'appréciation subjectif S_{etb} , dans la fonction d'utilité de la demande en complétant la fonction des facteurs externe définie dans l'équation [$X_{etb} = f(I_{etb}, O_{etb})$] [42] (cf. *supra* p-237).

$$X_{etb} = f(I_{etb}, O_{etb}, S_{etb}) \quad [44]$$

Comme nous l'avons souligné dans notre analyse au sein de cette fonction de facteurs externes, un ordre lexicographique ne peut valoir pour l'ensemble de la demande. L'ordre attaché à chaque argument dépend en définitive des préférences de la demande mais également de ses contraintes. Ainsi, la demande peut préférer une structure éducative proche et renoncer aux avantages d'une autre, en particulier la gamme de services éducatifs offerts. Inversement, la demande peut placer les facteurs relationnels avant tout autre considération. En revanche, ces facteurs externes ne sont pas concurrents aux caractéristiques qualitatives d'un établissement. Dès lors indépendamment des relations ou des facteurs d'organisation de l'établissement, la demande préférera en premier lieu, un

établissement répondant à la norme de qualité, en l'absence de contrainte budgétaire l'obligeant à faire un tout autre choix.

L'analyse précédente a mis l'accent sur l'impact positif de la réglementation sur l'offre dans la satisfaction d'une norme de qualité en ne tenant compte que des caractéristiques scolaires. Ce résultat prévaut pour les formations formelles et non formelles, d'autant plus que les deux types de formation sont développées au sein des mêmes établissements. Néanmoins un risque qualitatif demeure posé dans le cas des formations non formelles compte tenu de l'absence de réglementation et donc d'un référentiel de programme de formation.

L'appréciation de la qualité s'est faite en fixant les comportements des directeurs/fondateurs et des enseignants. Dans la seconde section, ces variables de processus sont endogènes. Cette seconde étape s'explique par le processus temporel attaché à la relation éducative. Ainsi la demande sélectionne un établissement compte tenu de ses caractéristiques, la relation éducative contractuelle qui s'établit entre l'offre et la demande est une seconde étape. La qualité de la formation dépend du comportement de l'offre et de la demande dans ce cadre.

5.2 Comportement stratégique de l'offre dans la relation éducative

L'analyse effectuée dans la première section a révélé le respect par les établissements d'une norme de qualité au regard des ressources pédagogiques mobilisées. Cette réglementation ne peut jouer que sur les caractéristiques visibles des établissements et non sur l'effort pédagogique au sein de l'établissement. Nous allons donc nous intéresser dans cette seconde section à la seconde partie de la fonction de qualité :

$$Q = G[f(H/e, T/e, A_e) + h(E_c, E_E)] \quad [45]$$

où $f(H/e, T/e, A_e)$ est fixé, satisfaisant à une norme de qualité, fixée à \hat{q}_f . Nous apprécions ainsi partiellement la fonction de qualité au travers de l'étude de la fonction h .

L'étude de la fonction de qualité dans le cadre du chapitre 2 a souligné l'importance sur les acquis des élèves d'un « effet classe et établissement » (5.2.1).

Le premier concerne l'effort pédagogique de l'enseignant au sein de sa classe et le second concerne la gestion pédagogique et administrative de l'établissement, influençant positivement la qualité de l'apprentissage (cf. *supra* chapitre 2, 2.1, 2.1.3, p-81).

En repartant du lien entre l'activité de l'enseignant et du directeur sur la qualité de la formation, nous montrerons de quelle manière les directeurs/fondateurs tout comme les enseignants peuvent fixer leur effort pédagogique à un faible niveau dans une logique de maximisation de leur profit et/ou de leur revenu (5.2.2). Si de tels comportements stratégiques sont envisageables au niveau des établissements, ils se définissent comme un risque qualitatif, renforcé par l'incapacité de la demande à mettre en œuvre un contrat éducatif incitant l'offre à prendre en compte la qualité (5.2.3).

5.2.1 « effet établissement et effet classe »

« L'effet établissement » sera apprécié par l'étude du profil des directeurs/fondateurs (5.2.1.1). Si l'on ne peut affirmer un comportement stratégique de l'offre sur le marché, notre analyse souligne l'impact des déviances sur la qualité de la formation au travers des acquis des élèves (5.2.1.2).

5.2.1.1 Le profil du directeur

Les critères qui caractérisent le profil du directeur sont : l'âge, le diplôme pré-requis et une expérience d'enseignement. On observe que le critère de l'âge est respecté pour l'ensemble des unités enquêtées. En revanche, nous n'avons pu vérifier la durée de l'activité d'enseignement des directeurs. Le critère du diplôme pré-requis apparaît beaucoup plus important. En effet, on constate que seulement 12 directeurs possèdent un diplôme suffisant. Le respect de la réglementation par les directeurs ne possédant pas le diplôme pré-requis se traduit par le recrutement d'un directeur académique (des études) ou adjoint qui possède le diplôme pré-requis. Il convient en outre d'ajouter que ces derniers sont directeurs/fondateurs et de ce fait n'ont pas l'obligation d'une norme minimale de

diplôme. La réglementation (cf. annexe 9) distingue les deux fonctions au sein de l'établissement alors que ces derniers ont dans leur grande majorité cette double fonction

Lorsqu'on s'intéresse aux diplômes que possèdent les directeurs/fondateurs des établissements enquêtés, on est frappé par leur très grande hétérogénéité comme l'indique le Tableau 15.

Tableau 15. Diplômes détenus par le fondateur de l'établissement

Diplôme	Nombre de directeurs*
Pas de diplôme	3
Certificat d'étude primaire	1
C.A.P.	4
BTS	1
Ecole Normale Supérieur	2
Maîtrise	7
Ingénieur	3
Doctorat	2

*: Il y a seulement 23 directeurs car un directeur dans notre échantillon dirige deux établissements

Source : Enquête

Si on analyse plus en détail les filières de formation, on s'aperçoit que les titulaires d'une maîtrise de sciences économiques sont au nombre de 3, les autres étant titulaires d'une maîtrise de droit. Les titulaires d'un C.A.P. ont été formés dans les années 60 au lycée technique Coulibaly. Parmi ceux titulaires d'un doctorat, l'un est médecin, l'autre est professeur d'anglais à l'Université Nationale du Bénin. Les spécialités des titulaires d'un diplôme d'ingénieur sont respectivement l'agronomie, l'informatique et la topographie (géomètre).

La qualification des directeurs satisfait à la réglementation. L'insuffisance du diplôme est palliée par le recrutement d'un directeur des études. Celui-ci assure l'encadrement pédagogique des enseignants et le contrôle du programme de formation. Sous cet angle, l'encadrement administratif semble échoir au fondateur. Nous verrons ultérieurement l'importance de cette activité, en particulier dans une logique de profit.

Ainsi l'insuffisance de formation initiale de certains directeurs/fondateurs ne peut amener à conclure à un encadrement pédagogique et administratif de faible qualité compte tenu de la présence d'un directeur des études.

Au-delà de cette caractéristique, l'enquête souligne la pluri-activité des directeurs/fondateurs. Celle-ci a-t-elle un impact négatif sur leur activité d'encadrement administratif et pédagogique ?

5.2.1.2 Pluri-activités et qualité

En effet, tout comme pour les enseignants, l'échantillon enquêté témoigne du développement d'activités complémentaires de la part des responsables d'établissement (cf. *supra* chapitre 3, 3.1.3, p-135) Cette situation concerne plus de la moitié des directeurs/fondateurs enquêtés (13/24). Ce phénomène conduit à formuler les mêmes remarques que celles exprimées dans le cas des enseignants (cf. *supra* 5.1.1.2, p-222). L'ajustement qualitatif sera effectif si le transfert d'heures de travail concerne celles qui devraient être affectées à l'encadrement pédagogique et administratif. Nous envisageons la participation du directeur/fondateur à l'encadrement pédagogique bien qu'il n'assume pas seul cette fonction.

Ainsi non seulement cette pluri-activité réduit l'efficacité marginale du travail dans le cadre de l'activité (principale publique ou privée), mais l'incidence sur l'activité de direction peut être également effective. Le directeur/fondateur tout comme les enseignants dispose de toute latitude pour fixer son temps de travail, affectant la qualité des services éducatifs offerts.

Mais dans le cas des directeurs/fondateurs comme dans celui des enseignants, il apparaît difficile de mettre en évidence une causalité entre le statut dans leur activité (principale ou secondaire) et la qualité. En effet, plusieurs cas de figure peuvent se présenter selon le comportement effectif du prestataire.

Si nous repartons de l'activité d'encadrement du directeur/fondateur, cette dernière recouvre l'encadrement pédagogique et administratif de l'établissement. Il existe donc

pour un effet classe optimal, E_c^* , une répartition de son temps entre encadrement pédagogique et administratif, lui-même optimal (exprimé en unité de temps) et désigné par E_E^* . L'une ou l'autre activité peut être remise en cause si le directeur/fondateur réduit le temps qu'il leur consacre. Mais si l'on se place dans le cadre d'une pluri-activité, le temps affecté à l'une ou l'autre ne peut être l'objet d'aucun arbitrage. En effet, il peut transférer des heures de non-travail ou des heures affectées à son activité principale. Ces deux cas de figure sont envisageables et fonction des contraintes personnelles de l'individu. Le transfert des unités de temps sera fonction de leur coût d'opportunité respectif (coût du temps consacré à une activité). Ainsi l'individu serait indifférent entre deux activités si leur coût d'opportunité est identique. A l'inverse il sera enclin à transférer des heures de travail si le coût d'opportunité de son activité est élevée. Cela peut être le cas pour des activités dont la rémunération par heure de travail a baissé, augmentant le coût du temps qu'il leur consacre (exemple des activités publiques).

Mais comme nous l'avons noté dans le cadre du chapitre 3, la baisse de la rémunération dans le secteur public justifierait que cet ajustement touche l'activité principale et non secondaire. Sous cet angle, on suppose que l'individu ne change pas son temps de non travail. Or il pourrait également l'envisager. Cette dernière condition maintient l'efficacité marginale de son travail tant dans l'activité principale et secondaire. Comme le souligne les répartitions possibles du temps de l'agent, rien ne permet d'envisager qu'il affecte son activité secondaire en lui consacrant moins de temps. Par ailleurs, cette analyse restreinte au seul cas des individus déclarant des activités secondaires, exclut un ajustement éventuel des autres directeurs/fondateurs sur leur temps de travail.

Or, pour ceux qui n'en mentionnent aucune, on constate qu'ils développent aux cotés de la direction de l'établissement, des activités d'enseignement. Ces remarques valent également pour les enseignants permanents qui assument au sein de certains établissements des tâches administratives. Ce cumul d'activités au sein de l'établissement peut également conduire à des arbitrages envers l'activité de direction ou d'enseignement, pouvant remettre en cause l'efficacité dans chaque poste s'il ne modifie pas sa contrainte temporelle (temps de non travail).

En se plaçant du point de vue de la qualité, les effets sont cumulatifs. En effet, le contexte de faible contrôle pédagogique peut inciter les enseignants à ajuster leur temps de travail hors cours. Cette éventualité concerne les enseignants ayant plusieurs activités mais également les travailleurs intellectuels indépendants. Un même problème d'arbitrage peut se poser pour ces derniers. Enfin, indépendamment de toutes pluri-activités, l'enseignant comme le directeur dispose d'une large latitude pour fixer son temps de travail. L'absence de pluri-activités déclarées n'exclut pas un ajustement sur la qualité (effort et temps de travail dévolu à son activité) si l'individu préfère consacrer son temps à toute autre activité qu'elle soit lucrative ou non. Cette possibilité souligne par ailleurs la difficulté à établir une causalité entre pluri-activités et qualité.

Sous cet angle, les individus cherchent à maximiser le revenu tiré de leur activité en minimisant le coût temporel attaché à leur activité d'enseignement (suivi pédagogique et préparation des cours) ou de direction (encadrement pédagogique et administratif).

Mais un tel comportement des enseignants, s'il est envisageable dépend du contrôle du directeur/fondateur de l'établissement. Dès lors, il sera effectif que si dans le même temps, les directeurs/fondateurs coopèrent (explicitement ou non), estimant l'intérêt d'une telle stratégie.

Ces comportements stratégiques au sein de l'établissement correspondent à un risque qualitatif en l'absence de mesure effective de la productivité de l'établissement. En effet, l'absence d'information sur les taux de promotion, de redoublement et d'abandon ne permet pas un calcul de rendement scolaire tel qu'il a été envisagé dans le cadre des établissements publics (cf. *supra* chapitre 2, 2.2, 2.2.2, p-91). D'une part, parce que les établissements privés compte tenu de leur logique de profit ont tout intérêt à un rendement scolaire maximale, proche de 1. L'inverse pourrait être négativement perçu par la demande, révélant des biais similaires à ceux secteur public. En outre l'absence de sélectivité des élèves à l'entrée limite l'utilisation d'un tel indicateur de productivité. En ce qui concerne les taux de réussite à l'examen, ces données disparates (cf. Tableau 49. , p-364) ne concerne qu'un nombre restreint d'établissements au regard du développement récent du marché. En outre comme nous l'avons déjà indiqué (cf. *supra* chapitre 2, 2.1, p-66) cette variable ne peut être un indicateur fiable de la qualité.

Il est néanmoins possible d'envisager que les problèmes d'information renforcent un comportement stratégique des offreurs sur le marché (directeurs/fondateurs et enseignants). Ainsi au niveau de la qualité des ressources pédagogiques, l'existence d'une réglementation et d'une information de la demande limite *de facto* un ajustement qualitatif portant sur l'encadrement pédagogique. A l'inverse l'incapacité de la demande à contrôler et à évaluer l'activité éducative favorise le comportement stratégique de l'offre. Celui-ci peut alors s'apprécier en terme de risque moral (cf. Pauly, 1968). La rente d'information dont dispose les directeurs/fondateurs sur leur activité et leur comportement révèle sa forte probabilité. La référence au modèle principal-agent (cf. Ross, 1973) repose sur l'hypothèse d'égoïsme généralisé. Les individus poursuivent leur intérêt purement personnel. Ils sont indifférents à l'intérêt de ceux avec lesquels ils interagissent. Il est possible d'envisager que l'individu puisse être à la fois altruiste¹⁴² à l'égard de certaines personnes et égoïstes à l'égard d'autres. Pour autant, la relation éducative marchande indique que les offreurs de formation n'auront pas envie de se comporter de manière altruiste. Certes, ces derniers, dans un cadre marchand, peuvent être guidés par une éthique (normes morales) ou encore par des normes sociales. Elles excluraient de fait l'hypothèse d'un comportement opportuniste¹⁴³. Ces deux hypothèses ne seront pas retenues. Nous envisageons alors une relation éducative où chaque protagoniste est indifférent à l'intérêt de l'autre.

5.2.2 Rente d'information et comportement stratégique de l'offre

Le risque d'un comportement stratégique des offreurs de formation (enseignants et directeurs/fondateurs) n'est effectif que si l'on suppose l'incapacité de la demande à pouvoir contrôler leur activité au sein des établissements privés. Nous verrons que le risque d'un comportement stratégique des offreurs est renforcé par la rente d'information dont ils disposent tant sur leur comportement que sur leur activité (5.2.2.1). Le rôle de la demande dans un ajustement qualitatif sous forme contractuelle est limité compte tenu des particularités de la relation éducative (5.2.2.2).

¹⁴² L'altruisme parfait renvoie à la situation où l'individu accorde autant d'intérêt à ses propres gains qu'à ceux des autres.

¹⁴³ L'individu qui répond à des normes morales ou sociales adopte un comportement coopératif et bienveillant à l'égard des individus avec lesquels il collabore.

Nous admettons que tous les établissements sont identiques, l'analyse sera donc menée au niveau de l'établissement représentatif. Nous allons dans un premier temps centrer notre analyse sur la relation éducative entre l'élève et le propriétaire d'établissement. L'étude des problèmes d'information s'effectue dans le cadre du modèle principal agent. Dans ce cadre, le principal (ici l'élève ou sa famille) mandate un agent (ici le directeur de l'établissement) afin que ce dernier le forme. Dans un tel cadre l'agent (directeur/enseignant) affecte par son activité l'intérêt (utilité) d'un autre agent (élève/demande) (Ross, 1973).

Si l'on considère dans la fonction d'utilité du principal l'argument unique des acquis des élèves, noté A_e , alors on peut écrire l'utilité du principal¹⁴⁴ :

$$U_m = U_p = U(A_e) \quad [46]$$

où pour un encadrement pédagogique donné (logistique scolaire) et un comportement donné de l'élève, $A_e = f(E_c, E_E)$ [47]

L'effet classe et établissement est directement dépendant du comportement du directeur et des enseignants, où chaque protagoniste peut fixer son niveau d'effort et influencer les effets illustrés par l'équation [47]. Il affecte par ce biais l'utilité du principal.

De nombreuses relations économiques marchandes sont soumises à de telles asymétries d'information¹⁴⁵. Elles se retrouvent également dans une relation éducative Ce phénomène est produit par le fait que les actions de l'agent sont inobservables ou quand elles le sont, le

¹⁴⁴ Dans la section précédente (cf. *supra*, 5.1.3, p-234) la fonction d'utilité de la demande pour une formation sélectionnée comprenait l'argument principal des caractéristiques des établissements. En envisageant que la formation est sélectionnée en premier choix et que viennent ensuite les caractéristiques de l'établissement (qualité des ressources pédagogique et facteurs externes). Ces dernières pouvaient également être sélectionnée en vue de satisfaire la maximisation des acquis des élèves pour une formation sélectionnée, qui devient l'objectif principal de la demande (cf. *supra* chapitre 4).

¹⁴⁵ Les domaines d'application du modèle Principal-Agent sont variés, le lecteur peut ainsi se reporter dans le cadre de l'assurance à Arrow (1963), à Henriot et Rochet (1991). Pour une synthèse voir Salanié (1994) et Thaize-challier (1997).

principal ne sait pas si elle est appropriée. On distingue ainsi l'action cachée de l'information cachée (cf. Cahuc, 1993).

Ces asymétries se différencient de la sélection adverse (cf. *supra* 5.1.2, p-229) car la demande en sélectionnant un établissement, établit une relation contractuelle avec lui. Le comportement stratégique de l'offre se produit après que cette sélection ait eu lieu, il est donc *post*-contractuelle.

La distinction entre l'action cachée et l'information cachée renvoie d'une part à l'observabilité d'une action et d'autre part à l'appréciation par la demande de la pertinence de cette action. Ainsi dans le premier cas, la demande ne peut observer l'action de l'agent (directeur/enseignant) et dans le second cas, elle observe cette action mais ne peut savoir si elle est adaptée ou non. Au delà de leur définition, nous mettrons l'accent sur la forme que ces asymétries prennent dans le cadre d'une relation éducative.

Les problèmes d'information caractérisent aussi bien la relation entre le directeur/fondateur et la demande que celle entre les enseignants et la demande. Une troisième relation entre le directeur/fondateur et les enseignants peut être envisagée. Sans minimiser l'importance de cette relation, nous estimons que le cadre coopératif souligné précédemment entre les enseignants et le directeur/fondateur est une condition *sine qua non* des comportements stratégiques. Il nous autorise à admettre un comportement uniforme de ces derniers. Cette relation ne sera donc pas explicitement abordée (cf. *infra* Chapitre 6, 6.1, p-277). La précision du cadre (salle de classe, établissement) où se produisent ces asymétries d'information s'effectue dans un souci de clarté. Elle ne remet pas en cause la relation principale envisagée entre le directeur/fondateur et la demande de formation.

5.2.2.1 La relation demande/enseignant au sein de la classe

En décomposant l'activité de l'enseignant en un temps de travail de cours et en temps de travail hors cours, on constate que ce dernier maîtrise très largement ce temps de travail hors cours. En effet, l'ajustement sur son temps de travail de cours apparaît peu probable car il constitue la partie visible de son activité d'enseignement. A l'inverse le temps de travail hors cours peut apparaître plus difficilement contrôlable par la demande et même

par les élèves. Dans ces conditions, il peut ne pas attribuer à ces activités le temps qu'il devrait y accorder compte tenu de l'objectif de qualité.

A ce niveau l'individu minimise le coût de son effort ou tire au flanc dans la mesure où il dispose d'un monopole dans le temps de travail hors cours. Cette activité ne pouvant être observé parfaitement car elle se situe en dehors de l'établissement.

Nous avons vu précédemment que la détermination du temps de travail de l'enseignant ne se limite pas aux heures de cours, il faut y ajouter le temps de travail hors cours. Ce temps de travail hors cours comprend la préparation des cours mais aussi le suivi pédagogique des élèves (contrôle et suivi des acquis des élèves). Ce temps de travail hors cours s'apprécie comme un indice de la qualité de l'enseignement et de l'effort de l'enseignant.

La pluri-activité s'apprécie comme une réaction de l'individu aux contraintes de revenu qu'il subit. Elle n'a une incidence sur la qualité de l'enseignement que si elle se traduit par une réduction du temps de travail hors cours pour un volume d'heure d'enseignement donné.

Afin d'apprécier le comportement de l'offreur nous pouvons repartir de sa fonction d'utilité mais également de celle de qualité en l'envisageant comme facteur unique de production, en fixant la logistique scolaire et les élèves. Cette analyse que nous effectuons pour les enseignants vaut également pour le directeur/fondateur.

Si nous envisageons l'enseignant comme un travailleur intellectuel indépendant, il peut être décrit au travers des heures d'enseignement qu'il dispense. Nous envisageons le cas d'un enseignant type, représentatif des différentes catégories mentionnées dans la section précédente. Sous cet angle, l'utilité de l'enseignant peut se décomposer en deux arguments. D'une part, le niveau de revenu tiré de son activité salarié et d'autre part, les biens qu'ils peut acheter. En estimant qu'il ne modifie pas sa contrainte de non travail, soit le temps dévolu à d'autres activité, la recherche d'une maximisation du revenu le conduira à jouer sur les heures d'enseignement et par ce biais le temps qu'il affecte à chaque élève au travers d'une préparation de cours et d'un suivi pédagogique.

$$U_m = U(R, Y) \quad [48]$$

Où U_m désigne sa fonction d'utilité, R et Y correspondent respectivement au revenu et au bien de consommation qu'il peut acquérir compte tenu de son niveau de revenu et du temps de non travail dont il dispose. Le revenu dont il dispose est entièrement dépensé. L'individu peut chercher en maximisant son niveau de revenu à accroître son niveau de consommation, soit la quantité de biens qu'il peut acheter. Mais il peut également transférer des heures de travail à du temps de non travail, lesquels lui permettent de produire des biens de consommation. Ainsi l'incidence sur le temps consacré à son activité est identique bien que les modalités de celui-ci soit différente. En effet, dans le premier cas, il accroît le nombre d'heure d'enseignement, alors que dans le second, ces dernières demeurent inchangées.

A ce niveau, on peut envisager que l'individu poursuit un objectif différent dans la mesure où dans un cas il peut chercher à maximiser son revenu, laquelle suppose d'accroître le nombre d'heure d'enseignement. Ainsi le revenu de l'individu se détermine en fonction du nombre d'heure d'enseignement.

$$R = f(H_{ens}) \quad [49]$$

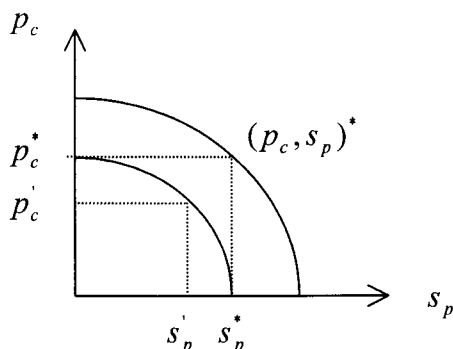
Préalablement à la présentation du comportement de l'offreur, nous définissons les conditions d'équilibre de son activité dans une logique de qualité.

Dans le chapitre 2 (cf. *supra* 2.1.2, p-71), la définition d'un encadrement optimal des élève nous a conduit à définir un H/e correspondant aux heures d'enseignement par élève, laquelle satisfait un suivi pédagogique et un temps de préparation de cours optimal. Ainsi comme le montre la figure suivante, pour un H/e^* fixé idéalement dans un objectif de qualité, le temps de travail hors cours se répartit de manière équitable entre le temps affecté à la préparation des cours et celui consacré au suivi pédagogique des élèves.

Comme nous l'avons vu dans le cadre du chapitre 2, il existe un volume horaire optimal correspondant au nombre d'heure d'enseignant par élève qui détermine un suivi pédagogique optimal et une préparation des cours. Ainsi, le nombre d'enseignement optimal correspond à un nombre d'heure d'enseignant par élève tel que l'on ait :

$$H_{ens} = H/e^* = (s_p, p_c)^* \quad [50]$$

Figure 7 : Suivi pédagogique et préparation des cours pour un nombre d'heure d'enseignant par élève.



Si l'on envisage que l'enseignant cherche à maximiser son revenu, il sera enclin à accroître ses heures d'enseignement. Ainsi, il peut transférer ses heures de travail hors présence élèves. Il réduit son temps de travail hors cours, alors qu'une telle stratégie exigerait de les augmenter [point $(p_c, s_p)'$ sur la figure 7]. Un tel comportement joue sur la quantité de suivi pédagogique et de préparation de cours, cette dernière étant fonction exclusivement du temps que l'enseignant y consacre (nous considérons que les ressources pédagogiques nécessaires, livres, cours, programme sont disponibles).

L'incidence qualitative de cette minimisation du temps consacré à la préparation des cours et au suivi pédagogique sera cumulative à l'ensemble des heures d'enseignement (et pas limitée aux heures supplémentaires). En effet, une augmentation du nombre d'heures de cours nécessite une augmentation du temps de travail hors cours, même si celui-ci se limite au suivi pédagogique des élèves¹⁴⁶. Dans ces conditions, le temps disponible sera réparti par élève, expliquant la baisse de H/e qui représente le temps d'enseignant par élève.

Le second cas envisageable concerne la définition d'un nombre d'heure d'enseignement optimal. L'ajustement qualitatif au travers du nombre d'heures de cours

¹⁴⁶ L'enseignant peut en effet prendre des heures de cours supplémentaire concernant une même année d'enseignement (pour un cycle et une filière de formation donnée). Une économie d'échelle (en termes de temps) est alors envisageable. Elle repose néanmoins sur un profil homogène des élèves, lesquels reçoivent le même type d'enseignement.

n'est pas effectif. Mais l'individu peut chercher à maximiser son temps de non travail. Ainsi, il minimise le temps dévolu au suivi pédagogique et à la préparation des cours, avec la même incidence quant à leur quantité produite (cf. infra figure 7).

La demande ne peut observer parfaitement l'effort pédagogique des enseignants compte tenu d'un travail en dehors de la salle de cours. Certes l'activité éducative ou l'enseignement au sein d'une classe dépend de cet effort et du temps qu'il consacre à la préparation des cours et au suivi pédagogique. La demande pourrait utiliser l'enseignement comme un indicateur composite des activités précédemment citées. Mais à ce niveau, la maîtrise par l'enseignant de son activité renforce sa position hégémonique dans la relation éducative.

Ainsi le contrôle pédagogique des élèves sous forme d'interrogation écrite peut être un indicateur du temps que ce dernier consacre au suivi pédagogique. Mais au delà d'une dimension quantitative, liée au nombre de contrôles effectués par l'enseignant s'ajoute leur qualité. En effet, celui-ci peut limiter leur durée et contenu de manière à éviter un suivi pédagogique trop important. Ce nombre de contrôle pédagogique ne peut informer la demande (signal ou indicateur) de la qualité du travail de l'enseignant. En se plaçant au niveau de la préparation des cours, les mêmes remarques peuvent être formulées. Ces dernières ne portent pas sur la maîtrise du cours (partie visible de l'activité) mais l'organisation des cours afin de favoriser l'apprentissage. Sont concernées les pratiques pédagogiques des enseignants. Elles renvoient à l'utilisation d'exemple ou de supports pédagogiques particuliers (expérience, travail de groupe, projet pédagogique, etc.), favorisant la transmission de connaissances. Ces dernières exigent du temps afin d'adapter l'enseignement aux élèves et de tenir compte des difficultés d'apprentissage liés au programme de formation. A ce niveau, se pose le problème fondamental de l'appréciation

par la demande de l'activité de l'enseignant bien que celle-ci puisse être partiellement observée au travers de l'activité des élèves¹⁴⁷.

Au problème de l'inobservabilité de son action se juxtapose le problème d'information quant à son activité. Ainsi, la demande peut observer par le biais de l'élève l'activité de l'enseignant en contrôlant son travail et en effectuant un suivi de l'élève, mais elle ne peut savoir si l'action de l'enseignant et sa méthode pédagogique sont appropriées.

Cette asymétrie d'information favorise le comportement stratégique de l'enseignant puisqu'en dépit d'une observation partielle de son activité, la demande se heurte à sa méconnaissance.

Se retrouve à ce niveau, le problème fréquent des services d'expert. En effet, à moins d'être enseignant, il est difficile d'être informé des méthodes et pratiques pédagogiques. Même si l'on envisage que la demande peut avoir une idée de cette activité (liée à sa propre expérience), ces méthodes et pratiques pédagogiques sont propres à l'enseignant, rendant la comparaison difficile face à l'absence d'une norme préétablie tangible quant au comportement que celui-ci doit adopter. En effet, si l'on peut admettre que la pédagogie (méthode d'enseignement) s'apprend (formation pédagogique), elle diffère selon l'enseignant (cf. Jarousse, 1994). En outre, au-delà de la méthode, la demande peut estimer que seuls les résultats comptent. L'ensemble de ces éléments renforcent le déséquilibre dans la relation éducative. Ces remarques ne sont pas propre à un type d'enseignement, elles peuvent en effet être étendues à toute relation d'apprentissage plus ou moins formelles (cf. *supra* chapitre 3, 3.2, p-146).

Les mêmes problèmes d'information s'observent dans la relation entre la demande et le responsable (directeur/fondateur) de l'établissement.

¹⁴⁷ Ce qui peut constituer un filtre déformé de la réalité d'exercice de l'enseignant. Cette observation dépend du comportement coopératif de l'élève et de l'attention des parents d'élève (suivi de son travail scolaire). Nous envisageons que dans son propre intérêt, il n'y a pas de relation asymétrique entre lui et ses parents et que ces derniers contrôlent son travail. Nous admettons des parents et des enfants altruistes. Pour une analyse de ces problèmes cf. Becker G.S 1981, *A treatise on the family*, Harvard university Press, Cambridge, Angleterre.

5.2.2.2 La relation demande/directeur au niveau de l'établissement

Le directeur/fondateur tout comme l'enseignant peut chercher à rentabiliser son temps de travail et donc jouer sur l'encadrement pédagogique et administratif. Un tel comportement du directeur/fondateur a une influence sur l'effet classe. Ainsi, on envisage que l'absence ou la minimisation de l'effet établissement a un impact sur l'effet classe compte tenu de la nature privée des établissements (cf. *supra* 5.2.1, p- 241).

. Si l'on reprend le comportement du directeur/fondateur, sa fonction d'utilité, U_m , s'exprime en fonction du profit, π :

$$U_m = U(\pi) = U(p', N_I, c) \quad [51]$$

Où p' désigne les droits de scolarité, N_I , le volume d'activité au travers du nombre d'élèves inscrits et c les coûts de production de la formation.

Comme nous l'avons vu dans la première section, l'impact sur l'encadrement pédagogique au travers d'une rentabilité des structures éducatives jouerait sur la variable N_I . Mais sa visibilité exclut l'éventualité d'un tel comportement. On peut en revanche envisager que pour un montant de ressources pédagogiques données (selon le type d'élève et d'enseignement), la demande paie des droits de scolarité où l'effort pédagogique de l'établissement est maximal, au travers d'un effet classe et établissement maximal, $(E_c, E_E)^*$. Ces deux effets pour un encadrement pédagogique fixé correspondent à une qualité maximale que l'on peut noter \hat{q} . Or, si l'on en envisage la rente d'information de l'offreur, l'effet établissement et l'effet classe seront fixés à un plus faible niveau, conduisant à une qualité plus faible définie \tilde{q} . Les droits de scolarité que perçoit l'offreur correspondent à un effort pédagogique optimal et donc pour une qualité maximale \hat{q} . La différence entre les droits de scolarité perçus, p'_q et le coût réel de la formation plus faible, $c_{\tilde{q}}$, compte tenu d'une minimisation de l'effort pédagogique, représente la rente d'information de l'offre. Ce surplus s'explique par l'incapacité de la demande à observer et contrôler l'activité du directeur/fondateur¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Cette même analyse pourrait être effectuée dans le cas de l'enseignant en le considérant dans sa dimension de producteur.

Le directeur/fondateur sera enclin à adopter une telle stratégie dans une logique de maximisation de son profit et des revenus générés par ses activités. En modifiant le temps dévolu à l'encadrement pédagogique et administratif, il joue sur sa fonction coercitive au sein de l'établissement et minimise l'effet classe étudié précédemment.

Le même cadre d'analyse des problèmes d'information peut être appliqué à la relation entre le directeur/fondateur et la demande. La demande ne peut observer parfaitement l'action du directeur, ni être informée de sa pertinence lorsqu'elle le rencontre. Se retrouvent les mêmes problèmes d'action cachée et d'information cachée.

Si l'on distingue l'activité d'encadrement administratif de celle pédagogique, il nous semble que la seconde activité a plus de chance de faire l'objet d'un ajustement qualitatif en terme de temps consacré. Cela s'explique par la visibilité de son activité. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. *supra* 5.1.3, p-234) l'encadrement administratif de l'établissement, y compris la discipline peut être un facteur déterminant du choix de l'établissement. Ainsi, l'offreur sera enclin à la satisfaire, d'autant plus que la demande peut être informée par le biais de l'élève des conditions de discipline. L'offreur peut également par le biais de réunions avec les parents d'élève témoigner d'un encadrement administratif optimal au sein de l'établissement. Compte tenu de sa logique de profit, cette activité administrative ne sera pas l'objet d'un ajustement. Dès lors, la minimisation du coût temporel de son activité se focalisera sur l'encadrement pédagogique. Cette stratégie limite le suivi des enseignants et restreint son rôle d'animateur pédagogique, essentiel dans la définition des pratiques et méthodes pédagogiques à mettre en place..

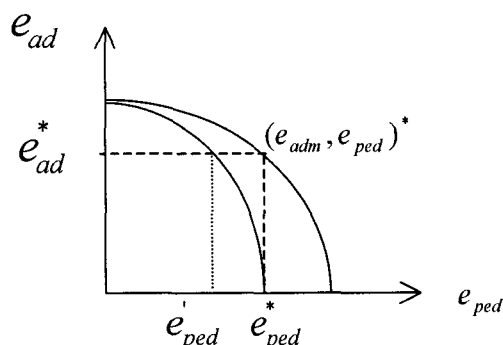
A ce niveau, en définissant un effet établissement optimal, E_E^* , celui se décompose en activité d'encadrement administratif et pédagogique, tel que l'on ait :

$$E_E^* = (e_{adm}, e_{ped})^* \quad [52]$$

L'effet de cette asymétrie d'information se traduit par le maintien d'un encadrement administratif optimal, e_{adm}^* et un ajustement sur l'encadrement pédagogique,

e_{ped} avec une quantité produite inférieure à ce qu'elle devrait être comme l'illustre la figure suivante.

Figure 8 : Encadrement administratif et pédagogique du directeur/fondateur



Cette stratégie de l'offreur dynamise son comportement dans la mesure où la demande n'observe que l'encadrement administratif. Si ce dernier a un impact sur l'efficacité de l'établissement, sa seule prise en compte ne suffit pas à maximiser l'effet établissement.

Les difficultés pour la demande d'évaluer et de contrôler l'activité éducative peuvent être accessoires si en définitive la demande peut mettre en place une relation contractuelle restreignant de tels comportements. On se place alors dans le cas où la demande anticipe et prend en compte le risque d'un comportement stratégique de l'offre.

5.2.3 Les limites d'un contrat éducatif incitatif privé

L'analyse des problèmes d'information a souligné deux phénomènes distincts qui se retrouvent dans la relation éducative : l'information cachée et l'action cachée. Face à ces deux problèmes, le contrat mis en place par la demande diffère. Face à une information cachée, le principal (ici la demande) peut mettre en place un mécanisme direct révélateur défini par Myerson (1979) par le biais d'une prime à la qualité (5.2.3.1). Dans le cas d'une action cachée, l'incitation passe par la dépendance d'une rémunération à un résultat observable, même si ce dernier est un signal imparfait de l'effort de l'établissement

(5.2.3.2). Nous verrons que ce dernier contrat incitatif domine l'autre. La demande n'a pas besoin d'être informée sur la pertinence de l'action de l'individu, celui-ci serait nécessairement incité à adopter le bon comportement, compte tenu de leur interdépendance dans la fonction de qualité.

Quelque soit la relation incitative instaurée, la révélation de la qualité se heurte à la particularité de la relation éducative et à la définition des responsabilités.

5.3.2.1 Information cachée et prime à la qualité

Si la demande observe l'action de l'agent, elle peut proposer un prix suffisamment élevé qui couvre le gain que lui procure sa rente d'information. Selon ce mécanisme définit par Myerson (1979) l'agent n'aurait aucun intérêt à mentir car il perçoit le même gain, indépendamment de la vérité de son message. Un tel mécanisme, outre son coût supporté par la demande, est conditionné à la possibilité pour la demande d'estimer l'équivalent monétaire de la rente d'information de l'offre. Or, à ce niveau, un problème d'information demeure dans la mesure où le prix de l'information peut être surévaluée. Un tel mécanisme pose le problème du marchandage associé à la révélation de l'information même implicite entre l'agent et le principal. En effet, le prix payé peut être trop élevé ou inférieur, maintenant le risque d'un comportement déviant de l'offre et la possibilité qu'il en tire partie. Si la demande anticipe un tel risque, elle envisage non seulement le coût de la révélation de l'information (au niveau de l'offre) mais aussi l'éventualité que celui-ci soit insuffisant pour inciter l'offre à dire la vérité. Cette situation peut conduire la demande à renoncer à une telle relation contractuelle, fondée sur une prime à la qualité, compte tenu de l'incertitude qualitative. On retrouve le problème de sélection adverse sur le marché particulier de l'information (cf. *infra* 5.3.3, p-270).

Face aux problèmes d'une telle relation contractuelle, la demande pourrait utiliser un signal tel que le résultat d'éducation de manière à inciter l'offre à prendre en compte la qualité. Cette information tend alors à être une information générique. Elle englobe les phénomènes précédents (efficacité pédagogique des enseignants et des directeurs/fondateurs et information sur leurs activités éducatives respectives).

Examinons la possibilité pour la demande d'utiliser le résultat scolaire comme fondement d'un contrat éducatif.

Au-delà des particularités de la relation éducative, la relation éducative incitative pose le problème de la définition des responsabilités.

5.5.3.2 Particularités de la relation éducative et problème dans la définition des responsabilités

La possibilité pour la demande d'observer *ex post* le résultat scolaire peut conduire cette dernière à mettre en place un paiement dépendant du résultat scolaire de l'élève. Il est possible de considérer que la qualité de l'enseignement et la gestion pédagogique de l'établissement favorise le résultat scolaire. Il y a donc une relation positive. Mais une telle relation se heurte à la nature coproduit du service éducatif et à la définition des responsabilités.

- mécanisme incitatif en l'absence d'incertitude sur le résultat scolaire

Dans le cadre du mécanisme incitatif, la demande cherche à ce que l'offre (l'établissement y compris les enseignants) adopte un comportement optimal. Si l'on considère qu'elle observe le résultat d'éducation, noté R et déterminé en partie par le comportement du directeur (effort pédagogique), e_d . Il correspond à l'effet établissement et classe définit précédemment, nous envisageons également que les enseignants adoptent le même comportement que le directeur/fondateur, leur effort est retranscrit dans celui du directeur. Il convient alors de définir un paiement incitatif qui incite le directeur/fondateur à agir au mieux des intérêts du principal (la demande). Il existe un ensemble de comportement possible du directeur/fondateur, $e_d \in E$. Ce dernier peut être faible ou maximal, entre ces deux extrêmes, son effort peut prendre d'autres valeurs. Ainsi E se définit par l'intervalle $[\tilde{e}_d; \hat{e}_d]$ où \tilde{e}_d désigne un faible effort et \hat{e}_d , un effort pédagogique maximal. Pour plus de simplicité nous ne retenons que ces deux valeurs.

Si l'on admet l'absence d'incertitude sur le résultat d'éducation complètement déterminé par l'action de l'agent, alors le mécanisme suivant peut être mis en place.

$$R = R(e_d) \quad [53]$$

Cet effort a un coût dénoté $c(e_d)$ et $p'(e_d)$ correspond aux droits de scolarité.

Les fonctions d'utilité du principal, et de l'agent sont les suivantes :

$$U_p = R(e_d) - p'(e_d) \quad [54]$$

$$U_a = p'(e_d) - c(e_d) \quad [55]$$

L'utilité du principal, U_p , est égale au résultat scolaire moins les droits de scolarité (versement payé à l'agent) et l'utilité de l'agent, U_a , correspond à la rémunération moins le coût de son effort.

Le principal cherche $p'(\cdot)$ qui maximise son utilité sous la contrainte d'optimisation du comportement de l'agent. Cette dernière se décompose en deux contraintes distinctes, il doit s'assurer que l'utilité de l'agent est au moins égal à celle de réserve pour l'inciter à participer, auquel cas, le refus est également une action de l'agent. A cette contrainte de rationalité s'ajoute la contrainte incitative qui stipule que l'agent doit choisir l'action optimale.

Le problème de maximisation est le suivant :

$$\underset{\hat{e}, p'(\cdot)}{\text{Max}} e_d(\hat{e}) - p'(e_d(\hat{e})) \quad [56]$$

$$\text{tel que } p'(e_d(\hat{e})) - c(\hat{e}) \geq \bar{U} \quad [57]$$

$$\text{et } p'(e_d(\hat{e})) - c(e_d(\hat{e})) \geq p'(e_d(\check{e})) - c(e_d(\check{e})) \quad [58]$$

La solution du programme de maximisation sous contrainte est simple, l'offreur reçoit son utilité de réserve \bar{U} plus le coût de son effort maximal, $c(\hat{e})$. Si l'on considère l'environnement concurrentiel du marché, les niveaux de profits s'établissent à zéro et donc l'offreur perçoit le coût de son effort. La sanction de l'offre est effective s'il perçoit une rémunération inférieure à celle de son effort. En d'autres termes, il supporte le coût de son comportement déviant.

Plus simplement, la possibilité pour la demande d'observer le résultat de l'action de l'offreur l'incite à un paiement partiel des droits de scolarité, inférieur au coût de la formation. Une fois constatée l'effort de l'établissement, celui-ci perçoit le solde. Le fait que le résultat scolaire soit aléatoire ne pose pas de problème si la demande peut observer par ce biais le comportement de l'offre. Or, si l'on ne peut nier l'impact positif de l'effort pédagogique de l'établissement sur le résultat scolaire, cela suppose dans le même temps de fixer l'ensemble des variables qui l'influencent. C'est à ce niveau que l'utilisation d'un tel signal même imparfait de la qualité de l'établissement pose problème. L'aversion pour le risque de l'agent (directeur/fondateur) le conduit à demander une assurance, laquelle passe par l'absence de relation éducative incitative.

- incertitude sur le résultat scolaire

L'élève intervient ainsi comme un input au même titre que les enseignants et la logistique scolaire. Ainsi le résultat d'éducation dépend également des caractéristiques de l'élève (acquis) mais également de son niveau d'effort pédagogique au même titre que celui des enseignants ou des directeurs/fondateurs.

Comme nous l'avons déjà noté dans le cadre du chapitre 2, cette situation de coproduction limite l'utilisation du résultat scolaire à moins de fixer les caractéristiques de la demande. Ainsi, la responsabilité de l'offre ne peut être totalement engagée. A cela s'ajoute le problème du risque lié à la sélectivité scolaire, ainsi selon une telle relation le niveau de profit de l'établissement serait dépendant d'un résultat scolaire aléatoire.

En effet la sélectivité scolaire constitue un risque propre, le contrôle des acquis des élèves est dépendant du comportement d'enseignants d'autres établissements. Les exigences plus élevées de ces derniers peuvent expliquer une situation d'échec. En outre cette sélectivité scolaire notamment terminale peut être un outil de la politique scolaire au travers notamment d'une régulation du nombre d'élèves formés sortant du marché de la formation.

En considérant l'aversion pour le risque du propriétaire de l'établissement ce dernier exigera une assurance. Cette assurance peut se traduire par une sélectivité des élèves à l'entrée, pour lesquels l'offre est certaine du résultat scolaire. Mais une telle stratégie n'est pas envisageable dans la mesure où cette assurance supposerait que l'établissement renonce à sa logique de profit. En effet si l'on considère les déterminants du marché, le secteur privé a pris en charge les élèves n'ayant pu accéder à l'offre publique compte tenu des facteurs de pré sélectivité (cf. *supra* chapitre 3, 3.3, p-158). Dès lors, la seule forme d'assurance possible est un contrat indépendant du résultat, lequel vient à son tour favoriser le comportement stratégique de l'offre.

Au-delà du problème d'assurance précédemment évoqué demeure le problème de l'utilisation du résultat scolaire comme un indicateur de la qualité même imparfait. En effet si nous reprenons, l'éventualité d'une assurance de l'offre sur le marché en présélectionnant les élèves, le résultat scolaire *stricto sensu* n'indique pas la qualité de l'établissement car il ne reflète pas les responsabilités. Ainsi, ce dernier deviendrait pertinent si les élèves peuvent le comparer à d'autres établissements, ce qui ainsi supposerait la diffusion de l'information des résultats scolaires des établissements, la pré-sélectivité signalant à la demande une homogénéité des élèves (cf. *infra* chapitre 6, 6.1, p-277).

L'incapacité de la demande à inciter l'établissement à prendre en compte la qualité renforce le risque d'un comportement opportuniste de celui-ci. Néanmoins, l'analyse effectuée jusqu'à présent s'est placée dans le cadre d'une structure informationnelle donnée. Les individus cherchant *ex ante* à sélectionner une offre de qualité ou à mettre en place un contrat éducatif incitatif. Dans une perspective dynamique, une relation éducative

répétée par l'entrée séquentielle des individus sur le marché peut permettre la production d'information et l'émergence d'une qualité *ex post* sur le marché.

Examinons l'impact d'une relation éducative répétée sur la révélation de la qualité sur le marché.

5.3 Les limites d'une révélation de la qualité par le jeu du marché

L'entrée séquentielle des individus sur le marché crée les conditions d'une relation éducative répétée (5.3.1). Ainsi le jeu du marché peut sélectionner *ex post* une offre de formation de qualité. La réalisation d'un tel mécanisme de réputation est subordonnée à la qualité de l'information révélée par la demande formée (5.3.2) et d'autre part au fait que cette réputation ne puisse être l'objet de stratégies (5.3.3).

5.3.1 Relation éducative répétée et réputation des établissements sur le marché

L'absence d'appréciation de la qualité *ex ante*, nous amène à nous interroger sur une révélation *ex post* de la qualité en se plaçant dans une relation éducative répétée.

Le mécanisme de réputation part du principe d'une relation répétée entre les établissements et la demande sur le marché. Dans le cadre d'une relation éducative stricte, cette relation répétée n'existe pas ou peut-être tardive par rapport à une demande unidimensionnelle. Elle n'est reportée dans le temps que si un autre enfant d'une même famille peut fréquenter le même établissement. Si cette relation répétée ne peut être satisfaite en mettant en rapport les mêmes protagonistes, elle est envisageable si l'on considère que les individus entrent de manière séquentielle sur le marché.

Dans cette perspective, l'expérience des individus éduqués constitue une information pour ceux qui entrent sur le marché, en supposant que les individus puissent juger de la pertinence de la formation suivie. La transmission interindividuelle de

l'information permet alors de connaître la qualité de la formation. L'information est une externalité positive et permet aux élèves entrant sur le marché d'effectuer un choix efficace. Nous pensons notamment aux anciens élèves, qui peuvent être un relais efficace dans la transmission d'information sur la qualité de l'établissement. Ainsi l'effet d'apprentissage d'une partie de la demande est le fondement du mécanisme de réputation sur le marché et d'une révélation de la qualité sur le marché.

Dans le cadre de ce modèle, on suppose que la qualité est ajustable à chaque période. La transmission interindividuelle de l'information conduit-elle à modifier le comportement des offreurs en les empêchant de choisir à chaque période la qualité la moins onéreuse ?

Dans un tel mécanisme l'observation d'une mauvaise qualité au temps t entraîne des anticipations pessimistes des futurs élèves et parents d'élèves au temps $t+1$, la qualité étant apprise par l'ensemble des individus une période après la fin de la formation.

En considérant que toutes les établissements identiques, l'analyse peut être menée au niveau de l'entreprise type.

En reprenant une version simplifiée d'un modèle de réputation¹⁴⁹, on suppose deux qualités potentielles de la formation : \bar{q} et \hat{q} où $\bar{q} < \hat{q}$.

Le coût unitaire de production est respectivement \hat{c} pour la bonne qualité et \tilde{c} pour la mauvaise.

Dans le cadre de ce modèle, on admet les élèves homogènes, ils retirent donc un surplus par période positif s'ils décident de se former et nul s'il décide de ne pas se former (on retrouve ici la rentabilité de l'investissement éducatif au niveau individuel)

Dans ce modèle, le nombre de période est infinie $t = 2, \dots, \infty$ et l'établissement à chaque période considérée choisit la qualité qu'il offre.

¹⁴⁹ Cf. Klein, Leffler (1981) et Schapiro (1982).

Les individus connaissent en $t+1$ la qualité de l'établissement en t . Les futurs élèves fondent leur anticipations sur sa réputation. Cette dernière est mesurée en t par la qualité de l'établissement en $t-1$. De tel sorte que l'on ait :

$$\mathcal{R}_t = f(q_{t-1}) \quad [59]$$

où \mathcal{R} représente la réputation de l'établissement en t

et q_{t-1} , la qualité de l'établissement à la période $t-1$

$q \in [\tilde{q}; \hat{q}]$ où \tilde{q} correspond à une faible qualité et \hat{q} à la qualité maximum.

L'entreprise de formation fournit la bonne qualité, si elle dévie et offre une formation de moins bonne qualité à une période ultérieure et qu'elle persévère, elle perd alors « sa clientèle », les élèves renonceraient à fréquenter cet établissement.

Les anticipations des individus sont rationnelles car l'établissement adopte la stratégie suivante : le choix de la qualité de la formation dispensée en t est la même que celle choisie en $t-1$.

Si l'on se réfère au problème de qualité définie dans la première section, l'offre peut avoir l'initiative sur le marché. Il envoie un signal à la demande en pratiquant un prix plus faible et en informant la demande par le biais de la publicité (cf. Nelson, 1970, 1974). Dans un cadre concurrentiel, cette mesure se traduit par une captation de la demande, laquelle révèle l'information une fois formée. L'établissement peut par ce biais récupérer le rendement de son investissement en réputation. Le signal de qualité comporte un coût notamment le temps d'accumulation de la réputation mais il est récupéré au travers d'une prime à la qualité qui permet à l'établissement de fixer les droits de scolarité au dessus du coût marginal de qualité.

En se plaçant dans un environnement concurrentiel le profit inter temporel de l'établissement i est nul (libre entrée sur le marché), soit $\sum_{t=2}^{\infty} \pi_i = 0$

Un profit nul requiert que l'entreprise perde de l'argent sur le marché en début de période illustrant la constitution de sa réputation, le flux des profits futurs étant positifs car :

$$\hat{p}' - \hat{c} > 0 \quad [60]$$

où \hat{p}' sont les droits de scolarité liés à la bonne qualité et \hat{c} le coût marginal de cette qualité.

Au niveau du risque moral, étudié dans la seconde section, le mécanisme de réputation peut également s'appliquer.

Schématiquement, l'information que la demande peut obtenir à une période ultérieure sur la qualité de l'établissement, incite ce dernier à offrir une formation de qualité s'il désire se maintenir sur le marché. Dans cette optique, la relation répétée joue un rôle déterminant dans la révision des *a priori* de la demande dans la mesure où elle offre une structure d'information plus fine (Crawford-Sobel, 1982). Dès lors le comportement potentiellement opportuniste décrit dans la section précédente (cf. *supra* 5.2) est remis en cause. L'incitation qualitative est produite de manière autonome par le marché.

Il faut bien entendu considérer qu'il existe au sein de la population concernée, des canaux de transmission de l'information. Si l'on considère une demande responsable (cf. *supra* chapitre 4, 4.3, p-205), cette dernière cherche à s'informer. Certes, l'accessibilité de l'information sera différenciée selon l'individu. Nous admettons que le coût de l'information est inférieur au coût d'une faible qualité. En outre, la localisation urbaine du marché de la formation considéré favorise la transmission d'information. Enfin, il est possible de reprendre les sphères de transmission de l'externalité (l'information étant une externalité positive) définie par Weisbroad (1964) (cf. *supra* chapitre 1, 1.2, p-29).

Un tel mécanisme de réputation repose fondamentalement sur la capacité de la demande à évaluer la qualité. Dans le cas contraire, le risque qualitatif souligné dans la section précédente ne peut que se maintenir. Etudions les conditions d'un apprentissage de la qualité par la demande.

5.3.2 Evaluation de la qualité par la demande

L'évaluation de la qualité par la demande de la formation et l'appréciation de l'établissement dépendent fondamentalement de l'effet de comparaison que celle-ci peut effectuer par rapport à ses collatéraux.

Cette comparaison est restreinte à des individus ayant le même profil qu'elle. Cette condition d'homogénéité du profil concerne les caractéristiques des élèves mais aussi celles de la formation.

Or face à une différenciation des produits de formation notamment non formels, cette comparaison apparaît limitée. L'hétérogénéité de l'offre entrave l'évaluation de la demande si ces derniers ne lui semblent pas comparable. Ceci apparaît particulièrement vrai dans le cas des formations non formelles à la carte où les particularités de la formation se confondent avec celles de la demande. Ainsi, comme nous l'avons noté dans le cadre du chapitre 3, ces derniers sont une combinaison de matières et chaque individu peut sélectionner une combinaison différente. A cela s'ajoute, les durées des formations, lesquelles épousent les contraintes temporelles de la demande. Par ailleurs dans cette logique, les formations possèdent un intitulé qui varie bien que les produits de formation sont identiques. Cette différenciation nominative amène la demande à ne pas les comparer. L'ensemble de ces remarques révèlent les limites d'un effet de comparaison *ex post* des formations sur le marché, en particulier pour les formations non formelles à la carte. En effet pour les spécialités transit et informatique, ces problèmes ne surviennent pas, de même que pour les formations formelles. Néanmoins, ces dernières se heurtent à une comparaison indépendante de l'élève et de l'établissement.

L'appréciation de la qualité d'une formation d'un rang donné repose sur l'utilisation des connaissances acquises dans le cycle suivant. Un tel contrôle repose sur la fixation du comportement de l'individu qui peut en définitive comparer ses compétences à d'autres individus possédant une même formation et dont le profil est comparable. Sous cet angle, la demande peut apprécier la pertinence de la formation et donc de l'établissement qui a dispensé cette formation. Cette relation suppose d'envisager que la qualité d'une

formation quelconque f d'un rang donné sera apprécié au regard de l'utilisation de cette formation dans l'acquisition d'une formation f d'un rang $n + 1$. En effet si l'on envisage le processus de production individuel de formation de l'individu, la production d'un niveau de formation f^{n+1} nécessite des ressources pédagogiques et les acquis précédents, accumulés dans la formation f^n . Nous admettons que l'individu se forme à plein temps et donc que le temps de qu'il y consacre est égal 1 (cf. Ben Porath, 1967). Dès lors, on peut écrire :

$$f^{n+1} = h(Q_{Rped}, Ae_{f^n}) \quad [61]$$

où Q_{Rped} correspond à la qualité des ressources pédagogiques de l'établissement, visibles soit l'encadrement pédagogique au sein de l'établissement. Ae_{f^n} représente les acquis de l'élève dans le cycle précédent. Nous admettons par ailleurs que le processus d'apprentissage s'effectue en fonction du programme du cycle d'étude considéré. Ainsi dès la première année d'étude, l'individu estime les besoins éducatifs dans le cycle de formation considérée.

Il paraît opportun de considérer que l'éducation scolaire est un processus cumulatif et qu'à ce titre il faut avoir achevé un premier cycle d'étude pour obtenir les bases nécessaires à la poursuite du second et ainsi de suite. Ainsi l'évaluation d'une formation ne peut se faire qu'*ex post* à la sortie d'un cycle d'étude.

Cette évaluation *ex post* de la formation reçue suppose que l'individu utilise les connaissances acquises (stock de capital humain accumulé) pour acquérir de nouvelles connaissances. Il est évident que le processus cumulatif de l'enseignement scolaire assure cette relation. Cette analyse doit être cependant nuancée selon le cycle d'étude et le type de formation.

L'appréciation d'une formation ne peut être effective que si l'individu l'utilise pour acquérir de nouvelles connaissances. Or l'interaction entre les différents niveaux d'enseignement peut ne pas exister. Cette dernière dépend du type d'enseignement suivi.

Ainsi, selon l'orientation scolaire choisie, l'élève peut ne pas se servir explicitement des connaissances précédemment acquises. Cela apparaît particulièrement vrai dans l'hypothèse où l'individu choisi de suivre un enseignement technique après avoir suivi un enseignement général. La faible relation entre les deux types d'enseignement ne peut aboutir à une évaluation de la formation générale suivie. Cela signifie pas que cette formation générale ne lui sera d'aucune utilité, bien au contraire, mais en l'absence d'une utilisation directe des connaissances acquises, il peut difficilement apprécier la pertinence de la formation suivie.

Ces mêmes conclusions s'imposent dans l'appréciation de l'enseignement terminal secondaire. En effet, si l'on envisage une orientation vers l'enseignement supérieur, l'évaluation de ce dernier paraît délicate au regard d'un programme de formation qui par définition est peu adaptée à l'apprentissage de compétences dans l'enseignement supérieur. Dès lors le désajustement ne provient pas du comportement inefficace de l'établissement mais du décalage entre la formation tertiaire ou industrielle et la finalité scolaire choisie par la demande.

Ainsi l'orientation vers les universités pour les individus ayant reçu une formation technologique telle qu'un bac G, restreint l'évaluation qualitative si les connaissances acquises ne sont pas utilisées. Il est vrai que l'on pourrait croire que la relation entre l'enseignement secondaire de second cycle et l'enseignement supérieur s'avère peu explicite. Il convient cependant de nuancer une telle remarque. Ainsi l'organisation de l'enseignement secondaire en filière correspond également à celle de l'enseignement supérieur. Ainsi l'enseignement dispensé dans un niveau d'enseignement inférieur apparaît souvent comme la base indispensable pour acquérir de nouvelles connaissances.

Le jugement sur la qualité de la formation ne s'établit qu'en fonction des besoins éducatifs de l'élève dans le cycle d'étude où il se situe. Le contrôle est ainsi dépendant de l'utilisation des connaissances acquises. Il faut également ajouter que l'utilisation de ces connaissances peut se révéler tardive. Dans ce cas, le contrôle est d'autant plus incertain qu'il y a un processus de dépréciation des connaissances acquises. Ainsi le mécanisme de contrôle de l'élève à propos des connaissances acquises décroît avec le temps passé dans

l'institution scolaire. Sa capacité de contrôle de son stock de capital humain se restreint aux dernières connaissances acquises et ne peut porter sur l'ensemble de sa scolarité.

Au-delà de l'utilisation de la formation, il faut également envisager que cette évaluation suppose que l'individu puisse l'effectuer au sein d'un autre établissement. Or, la possibilité de se maintenir dans le même établissement est un attribut du choix d'une structure éducative, laquelle vient à son tour limiter une telle évaluation dans la mesure où l'élève se compare à des individus ayant suivi leur scolarité dans le même établissement. Cette dilution du contrôle de la demande sur la qualité de l'établissement peut être compensée si l'on envisage que la demande peut être informée par d'autres moyens sous réserve que cette information provienne d'un individu ayant suivi la même scolarisation dans un autre établissement.

Mais à ce niveau se retrouve une appréciation de l'établissement en fonction du résultat scolaire, conduisant aux mêmes problèmes que ceux mentionnés précédemment. En effet, ce résultat n'est pas indépendant des caractéristiques de la demande et ne peut que conduire à une information controversée selon le résultat scolaire de l'élève et non sur la qualité effective de l'établissement..

Dans ces conditions, on peut considérer que dans le cas des formations formelles, l'évaluation de la demande est limitée par l'organisation du marché et les déterminants de son choix ainsi que par l'utilisation par la demande de la formation bloquant un éventuel processus d'évaluation *a posteriori*.

L'effet d'expérimentation se restreint donc aux formations non formelles lesquelles semblent répondre aux conditions nécessaires à la mise en œuvre d'un tel mécanisme. En effet, de par leur durée le processus d'évaluation peut être relativement rapide. En second lieu, l'absence d'un résultat scolaire évite les biais déjà mis en exergue. Enfin, cette appréciation demeure néanmoins restreinte au programme de formation et à sa qualité. Elle admet alors l'homogénéité des individus. En effet, on peut envisager que l'appréciation de la qualité de la formation concerne le programme de formation et son contenu (enseignement). Mais au-delà, il est beaucoup plus improbable qu'il puisse être un estimateur sans biais de l'efficacité pédagogique de l'établissement, à moins de supposer

que les individus soient homogènes (et que les individus en sont informés dans leur recherche d'information).

Mais au delà de la capacité de la demande à évaluer la qualité, il convient de s'interroger sur l'opportunité de cette dernière à révéler la vérité dans la mesure où son indépendance vis à vis de l'établissement n'est pas assurée. Les caractéristiques des formations non formelles illustrent un tel phénomène.

5.3.3 Information et comportement stratégique

En effet, quelle que soit la nature de la formation (formelle ou non), la qualité de l'information émise par la demande (vérité) dépend de l'impact sur sa situation. Ainsi pour que cette stratégie soit dominante pour la demande cela suppose qu'une telle information ne modifie pas sa situation (indifférence) ou qu'elle en retire un avantage. La révélation de la qualité sur le marché dépend de ce point de vue exclusivement du mécanisme de révélation de l'information par la demande.

Compte tenu du mécanisme envisagé, dans un cadre dynamique, nous nous plaçons dans la seconde période, en envisageant que les individus possédant une formation quelconque f puisse apprécier sa qualité. Ainsi les individus sont par effet de comparaison informés de la qualité de leur formation. Sous cet angle, *ex post* deux qualités possibles sur le marché sont envisageable, notées \hat{f} et \tilde{f} correspondant respectivement à la bonne et à la mauvaise qualité.

Nous envisageons deux individus distincts, j et j' homogènes du point de vue de leur caractéristiques personnelle et scolaires antérieures. Ainsi en reprenant la notation définie dans le chapitre 4, ces caractéristiques correspondent à leur aptitude et origine sociale telle que l'on ait :

$$\theta_j = \theta_{j'}$$

et

$$Os_j = Os_{j'}$$

Où θ et O_s représentent respectivement l'aptitude et l'origine sociale des individus j et j' .

Par rapport au paragraphe précédent, une évaluation de la qualité est possible dans la mesure où l'individu peut techniquement comparer sa formation à un autre individu. On ne retrouve donc pas les problèmes mentionnés ultérieurement (cf. *supra* 5.3.2). Mais cette comparaison demeure conditionnée à la coopération des individus (non pas qu'ils ne se rencontrent pas) mais qu'ils disent la vérité.

En d'autres termes, la qualité peut être connue des deux individus considérés si ces derniers coopèrent *a priori* sur le marché, dans le jeu de leur annonce respective. Mais chaque individu peut anticiper le risque attaché à cette stratégie dans la mesure où il peut en définitive se signaler comme étant de faible qualité, cette information a donc un coût si elle se traduit notamment par une dévalorisation de sa formation sur le marché. Le rendement attaché à sa formation est donc plus faible. Si chaque individu se trouve dans cette position alors l'information qu'ils peuvent transmettre est nécessairement indépendante de leur formation. Ils ont tout intérêt à surenchérir la qualité de leur formation respective. Dans ces conditions, les conditions techniques de la comparaison sont réunies mais pas suffisante pour assurer l'émergence d'une qualité sur le marché en l'absence de coopération des individus sur le marché. On retrouve à ce niveau un problème de risque moral évoqué précédemment dans la relation offre/demande, notamment le problème de l'information cachée.

Si l'on estime que l'individu peut estimer la qualité de sa formation par son utilisation (individuellement) et se rend compte de sa faible qualité vis à vis d'un autre individu (issu d'un autre établissement) la révélation de la qualité sur le marché dépend de son comportement sur le marché, en particulier vis à vis d'une tierce personne. A ce niveau se pose le même problème que celui présenté précédemment. En effet, l'individu même s'il constate son erreur cherche à en minimiser le coût, ce qui dans ces conditions passe par une stratégie dominante qui est de mentir. En annonçant une faible qualité (vérité), l'individu dévalorise sa formation et accepte donc un rendement plus faible. Si la transmission interindividuelle de l'information peut réduire le comportement opportuniste des entrepreneurs de la formation et favoriser l'émergence de la qualité, elle ne sera

effective que si l'individu ne perd rien en la révélant ou si ce dernier adopte un comportement altruiste. Dans le cas contraire, on retrouve une certaine convergence d'intérêt entre l'offre et la demande au détriment de la demande entrant sur le marché.

En estimant que l'individu révélera l'information qu'à la condition où il n'a rien à perdre, cette dernière se produira que lorsque la formation initiale de l'individu jouera moins que l'expérience qu'il a pu accumulé. Or ce processus de dévalorisation individuelle de la formation peut prendre du temps. L'estimation de celui-ci supposerait par ailleurs de déterminer à partir de quand l'expérience prend le relais et peut pallier à une formation de moindre qualité. Enfin, dans une perspective dynamique cette stratégie est reproduite dans la mesure où un jeune diplômé aura tout intérêt à adopter le même comportement.

Dès lors, l'information disponible sur le marché sera nécessairement controversée. Ces stratégies vis à vis de l'information et de sa révélation annihile l'effet positif qu'elle pourrait avoir sur l'émergence d'une offre de formation de qualité. Les individus ne peuvent savoir qui exprime la vérité. Ce phénomène favorise un jugement personnel fondé sur les caractéristiques visibles de l'établissement.

Jusqu'à présent nous avons considéré que l'information sur la qualité de la formation et de manière jointe sur l'établissement ne pouvait provenir que des individus formés sur le marché (travailleurs indépendants). Mais l'on peut envisager également un contrôle de la part des consommateurs des services produits par ces formés. Dans ces conditions, un comportement stratégique de ces derniers serait limité. Ainsi sur le marché des biens et services auxquels destinent la formation reçue, la demande peut contrôler la qualité du service offert. Or à ce niveau, la demande peut ne disposer d'aucune référence, en particulier de diplômes compte tenu du mécanisme d'auto-certification propre à l'établissement. Certes, si l'on envisage une relation répétée entre l'offre et la demande, cette dernière peut favoriser une révélation de la qualité sur le marché. Mais, l'on retrouve à ce niveau les mêmes problèmes que ceux évoqués précédemment. En effet, les *a priori* de la demande vis à vis de la formation de l'individu et des croyances de cette dernière quant à la qualité de la formation de l'individu définissent son choix sur le marché. Or en l'absence de références ou de normes publiques, ces dernières peuvent être subjectives et biaisées.

En replaçant ce problème dans la révélation de l'information au niveau de la demande (individus formés), cette absence de référence conduit les individus à faire valoir leur qualité sur le marché. Or la concurrence (entre les établissements) sur le marché de la formation est transférée aux diplômés sur le marché des biens et services pris en exemple.

Sous cet angle, les individus ont tout intérêt dans la recherche d'une logique de profit (travailleur intellectuel indépendant) à surévaluer leur formation ou à annoncer une qualité indépendante de celle qui existe réellement (bonne ou mauvaise). Dans le même temps, on peut envisager l'importance du nombre d'individu concerné par la formation. Ainsi dans un tel contexte une position isolée ne peut être favorable. La réputation de l'établissement devient alors l'objet de stratégie en aval du marché de la formation, les individus cherchent à en bénéficier dans la concurrence qui peut valoir sur un tel marché. Dans ces conditions, la demande sera incitée à mentir quant à la qualité de sa formation, car une position isolée n'est pas avantageuse. Dans ces conditions, la réputation devient l'objet d'une stratégie à part entière de la demande. Sa situation sur le marché (bénéfices) dépend du nombre d'individus concernés par sa formation. Leur importance joue positivement sur la reconnaissance implicite de sa formation.

En effet, si le nombre d'individu concerné par une formation augmente cette dernière peut devenir une référence sur le marché. Le principe qui sous tend cette démarche est reliée à la connaissance de cette formation par les individus. Un tel processus est indépendant de la qualité effective de la formation mais simplement relié aux croyances des individus sur le marché des biens et services. Ces derniers peuvent ratifier par leur comportement une situation biaisée dès le départ, fondée sur une erreur d'estimation ou d'appréciation¹⁵⁰. L'effet de rétroaction mis en exergue révèle les risques liés à l'autonomie du marché dans la production d'information. En outre, on peut envisager que les individus formés par les établissements ont un intérêt à renforcer un tel mécanisme par le jeu de leurs annonces.

¹⁵⁰ Voir Plassard (1987).

Au terme de cette dernière section, il est possible de mettre en évidence les limites d'une révélation de la qualité par le jeu du marché. La première limite concerne la production d'information sur le marché permettant à la demande de jouer un rôle actif sur le marché au travers d'une révision de son *a priori* vers l'établissement.

Dans le cas où la structure informationnelle du marché se modifie sous l'effet de la dynamique concurrentielle en envisageant une relation répétée entre l'offre et la demande, des problèmes de révélation de cette information surgissent. Ces derniers limitent le rôle du marché dans la révélation d'une qualité. On note en particulier le transfert d'un comportement stratégique au niveau de la demande qui dans cette perspective adopte un comportement coopératif envers une faible qualité. Ce comportement de la demande vient cloisonner le marché favorisant *de facto* le maintien d'une faible qualité, en particulier vis à vis du programme de formation. Si l'on envisage que l'offre anticipe une telle situation, il ne sera pas incitée à signaler sa qualité par un prix plus faible dans la mesure où les rendements attendus de ce comportement sont incertains.

En ce qui concerne le risque moral, la relation répétée ne peut jouer un rôle dans la mesure où la demande n'est pas en mesure d'obtenir une information indépendante de l'élève.

L'ensemble de ces remarques soulignent l'importance des désajustements issus des asymétries d'informations mais aussi le risque d'un accroissement des biais en l'absence de contrôle du marché. L'impact négatif de ces comportements motivent une intervention exogène, publique, afin de restreindre les effets néfastes de l'ajustement qualitatif et du risque qualitatif sur la formation des individus. Certes comme le souligne à juste titre Tirole (1988) l'Etat peut ne pas être mieux informé que la demande sur le marché, excluant le contrôle potentiel des établissements et l'objectif de qualité. Or comme nous l'avons vu dans le cadre du chapitre 2, il existe des indicateurs permettant de contrôler la qualité de l'activité éducative. La réglementation publique serait également le moyen d'éliminer l'incertitude qualitative au niveau de la demande. Enfin, la nature positive de l'externalité associée à l'information valorise l'intervention des pouvoirs publics (cf. *supra* chapitre 1).

CONCLUSION

Le recours à l'offre privée dans une logique de qualité est remise en cause par les asymétries d'information. A ce niveau, la sélection adverse et le risque moral ont été abordés. Le phénomène de sélection adverse s'explique par l'absence de réglementation, en particulier sur les programmes de formation des filières transit et informatique. L'incertitude qualitative qu'elle crée ne conduit pas à un rationnement des échanges mais favorise un ajustement par la qualité sur le contenu de formation.

Le phénomène de risque moral révèle quant à lui le comportement stratégique de l'offre dans le cadre d'une relation éducative. Il est renforcé par l'incapacité de la demande à mettre en place un contrat incitatif. A ce niveau, les particularités de la relation éducative, notamment sa nature coproduite limite l'utilisation du résultat scolaire comme un indicateur de l'effort pédagogique de l'établissement.

Le passage à une relation éducative répétée ne permet pas d'éliminer l'inefficacité du marché. En effet, la production d'information par le marché est limitée. Elle suppose des individus homogènes tant au niveau de leurs caractéristiques scolaires que personnelles. Cette analyse révèle en outre les problèmes de révélation de l'information au niveau de la demande. Sous cet angle, le comportement stratégique de la demande a été introduit. Cette dernière cherche en effet à ne pas supporter le coût de son erreur, ce qui ne peut permettre d'envisager la résolution du problème de sélection adverse dans un cadre répété.

Les lacunes du marché et la pérennité des problèmes d'information motive l'intervention publique. Sous cet angle, le rôle des pouvoirs publics se limite à mettre en place un système d'information pouvant guider les choix individuels sur le marché (cf. Mac Mahon, 1987, 1989).

Le rôle de l'Etat sera réintroduit dans le chapitre 6. Nous estimons que le coût de l'information demeure compatible avec la contrainte budgétaire définie dans le cadre du chapitre 1. Il n'y a donc pas d'arbitrage *a priori* entre la mise en place d'un système d'information et l'objectif d'un état éducatif minimal. Il est alors possible d'étudier les conditions d'efficacité d'un mécanisme incitatif sur le marché de la formation.

CHAPITRE 6 : INCITATIONS QUALITATIVES ET MARCHÉ DE LA FORMATION

Face aux problèmes d'information soulignés dans le chapitre précédent, l'intervention des pouvoirs publics s'impose, afin de mettre en place un contrat éducatif incitant les établissements à prendre en compte la qualité. Cette incitation qualitative est subordonnée à l'identification *ex post* d'un comportement déviant de l'offre. La définition d'un indicateur de qualité, pertinent et sans biais, est la première condition d'efficacité du mécanisme incitatif (6.1). Mais au-delà de la construction d'un signal de qualité, la réussite du mécanisme incitatif est subordonnée à la participation de l'offre (6.2) et de la demande (6.3). L'endogénéisation des caractéristiques et du comportement de la demande dans les deux dernières sections révèlent les limites d'une politique incitative sur le marché centrée sur l'offre.

6.1 Indicateurs de qualité et correction des défaillances incitatives du marché

L'incapacité de la demande à évaluer la qualité des établissements favorise un comportement stratégique des offreurs de formation. Cette défaillance justifie l'intervention des pouvoirs publics. Cette première section sera consacrée à la définition d'un mécanisme incitatif approprié au marché de la formation et à l'objectif de qualité. La contrainte incitative passe par la construction d'un signal de qualité, sanctionnant l'établissement en cas de comportement contraire à celui édicté dans le contrat éducatif (6.1.1). Ce signal de qualité suppose un fonctionnement concurrentiel du marché posant le problème d'un marché restreint pour certaines spécialités de formation (6.1.2).

6.1.1 Signal de qualité et incitation qualitative

Dans ce premier paragraphe nous envisageons la relation entre les pouvoirs publics et les établissements. De manière schématique, l'autorité de tutelle remplace la demande sur le marché, elle adopte ainsi un comportement bienveillant au sens où l'entendent

Cazenave et Morisson (1979) en cherchant à informer la demande sur la qualité des établissements privés (cf. *supra* chapitre 1, 1.3, 1.3.2, p-53).

L'intervention des pouvoirs publics repose sur la définition d'un cadre réglementaire et incitatif à l'égard des établissements. Nous étudions dans un premier temps les formes de cette réglementation (6.1.1.2) pour ensuite définir un signal de qualité (6.1.1.2) et préciser le mécanisme incitatif entre l'offre et la demande (6.1.1.3).

6.1.1.1 Fonction de qualité et réglementation

Dans le cadre du chapitre 2 (cf. *supra* 2.1.2, p-71) nous avons défini une fonction de qualité que nous avons utilisée dans l'évaluation des établissements publics mais également privés. Cette fonction de qualité se décompose en plusieurs éléments que nous avons regroupés sous les termes de variables scolaires et de processus.

Nous avons admis que cette fonction est additive et séparable, nous permettant d'étudier chaque argument de cette fonction.

$$Q = f(H / e, T / e, Ae) + h(Ec, Et) \quad [62]$$

Où la fonction f représente l'encadrement pédagogique des élèves et la fonction h regroupe les variables de processus limitée à « l'effet-classe » et « l'effet-établissement »¹⁵¹.

Cette fonction de qualité est définie pour une logistique scolaire donnée (bâtiment, équipement) mais également pour un programme de formation donné. Elle correspond ainsi à l'enseignement dans une salle de classe pour un enseignement d'une formation (ou spécialité) donné, exprimée en unités de temps, soit pour une heure de cours. Ainsi si l'on considère un programme de formation, cette fonction peut être généralisée en étant

¹⁵¹ « L'effet stage » soulignant la professionnalisation de la formation est exclue de l'analyse car il renvoie à l'appréciation de la qualité externe, nous limitons nos propos à la qualité interne et donc aux acquis des élèves définis dans le référentiel d'un programme de formation (cf. *supra* chapitre 2, 2.1, p-66).

multipliée par le nombre d'heures de cours comprises dans un programme de formation. Autrement dit, elle se comprend comme le fonctionnement de l'établissement durant une année scolaire ou pour un cycle de formation.

L'absence de réglementation des filières de formation transit et informatique favorise un comportement stratégique de l'offre, se traduisant par la fixation de la qualité à un faible niveau. La définition de référentiels de programme de formation élimine un tel ajustement qualitatif.

Sous cet angle, l'action réglementaire des pouvoirs publics revêt la forme suivante : définir les objectifs éducatifs soit les acquis des élèves (en moyenne ou par rapport à un élève moyen)¹⁵² en fin de cycle de formation.

Ce référentiel détermine pour chaque discipline comprise dans une spécialité de formation, les acquis moyens des élèves en fin de formation. Ce référentiel fixe également l'organisation de l'apprentissage scolaire en affectant un volume horaire annuel (ou pour la durée de la formation si elle est inférieure à une année scolaire) aux différentes matières, selon leur importance dans la spécialité de formation dispensée.

Cette réglementation vise l'harmonisation au sein du secteur privé des pratiques de formation, évitant ainsi une différenciation extrême des contenus des enseignements sur le marché. Au-delà d'une définition du contenu des programmes, l'action réglementaire joue également sur les conditions d'enseignement telles que les pré-requis des élèves à l'entrée, la qualification des enseignants et la nature du matériel pédagogique. Le chapitre 5 a souligné le respect de la norme de qualité dans le cadre des ressources pédagogiques (cf. *supra* 5.1, 5.1.1, p-222). Elle peut néanmoins préciser les compétences des enseignants eu égard à la spécialité de formation dispensée.

Enfin, l'organisation et le contrôle par les pouvoirs publics d'un mécanisme de certification s'impose si l'on veut obtenir une base commune d'évaluation des élèves.

¹⁵² Le référentiel d'un programme de formation se définit toujours en fonction des acquis d'un élève moyen dans la mesure où il repose sur les acquis moyens des élèves à l'entrée.

La certification reconnue par l'Etat signale l'accomplissement d'une norme de qualité par les élèves suivant les enseignements considérés. Elle est enfin un élément essentiel du mécanisme d'évaluation des établissements (cf. *infra* 6.1.1, p-277).

Sous cet angle, l'autorité de tutelle peut faire face tout comme la demande à une asymétrie d'information (cf. *supra* chapitre 5, 5.1.2, p-229). Néanmoins, l'expérience de pays limitrophes peut lui être utile dans la définition d'un référentiel pédagogique adéquat. A titre d'exemple, la filière transit est dispensée dans les établissements publics togolais. De la même manière, la formation en informatique est offerte par les établissements ivoiriens. Dès lors, même s'il apparaît nécessaire de tenir compte des spécificités nationales, le statut public de l'autorité éducative lui offre un accès à une information « transnationale », quasi-inaccessible pour la demande. Ces expériences constituent une base de référence pour les pouvoirs publics et non l'objectif à atteindre. En effet, la norme de qualité sera nécessairement le produit d'une concertation entre l'Etat et les établissements privés afin que ces formations conservent leurs « spécificités nationales ».

Il s'agit non seulement de tenir compte de l'expérience des établissements privés mais également d'éviter une réglementation verticale du marché, se traduisant par une définition de conditions d'entrée en décalage avec la réalité d'exercice de ces établissements. Nous pensons notamment aux pré-requis des élèves à l'entrée et aux exigences académiques qui y sont adjointes.

L'action réglementaire évoquée succinctement est un préambule indispensable à une incitation qualitative sur le marché. Pour autant, cette mesure ne suffit pas. En effet, elle ne garantit pas l'effort pédagogique des établissements.

La recherche d'une correction des défaillances incitatives du marché exige la définition d'un signal de qualité.

6.1.1.2 Signal de qualité : de la valeur ajoutée aux performances relatives

Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres 2 et 5 (cf. *infra* 2.1.1, p-66 et 5.2.2, p-246), le taux de réussite possède une faible valeur informative. Il ne définit pas les responsabilités respectives de l'établissement et de l'élève dans le résultat scolaire,

mesurant les acquis des élèves à la fin d'une formation ou d'un cycle de formation. L'élimination de l'influence des acquis de l'élève (qualité de celui-ci) à l'entrée permettrait de responsabiliser l'offre dans un résultat scolaire, valorisant un résultat scolaire net et non brut.

Des travaux récents (O.C.D.E., 1994 ; Thélot, 1993 ; D.E.P., 1996) considèrent cette méthode d'évaluation, selon la valeur ajoutée, mieux à même de répondre à une demande d'information. Elle devient, pour certains, la pierre angulaire de toute politique éducative incitative (Ryan, 1995). Après avoir présenté brièvement la méthode¹⁵³, nous mettrons en exergue ses limites dans le cadre d'un mécanisme incitatif.

L'approche par la valeur ajoutée vise à éliminer le biais lié à l'aptitude des élèves à l'entrée. A juste titre, les auteurs mentionnent qu'un classement entre les établissements a peu de sens si la base commune de l'évaluation (les élèves) est hétérogène. Ainsi la sélection permet à un établissement A quelconque d'obtenir la première place alors qu'un second, B, est mal classé en raison du niveau plus faible des élèves qu'il accueille. A l'évidence une population hétérogène à l'entrée d'un établissement ne peut devenir homogène à sa sortie.

En conclusion, l'établissement dans sa fonction de former ne peut gommer les inégalités entre les individus¹⁵⁴.

Le contrôle de l'hétérogénéité qualitative des élèves passe par la construction d'un taux de réussite attendu, défini en fonction du profil des élèves à l'entrée. Ce taux de réussite attendu correspond à « ce que serait la réussite des élèves de chaque lycée au Baccalauréat, si dans cet établissement les élèves de chaque profil réussissaient comme la moyenne des élèves de ce profil en France ou dans l'Académie de référence » (Emin, 1997).

¹⁵³ Pour une présentation détaillée de la méthode nous invitons le lecteur, à se reporter à O.C.D.E. (1994) ainsi que D.E.P. (1996).

¹⁵⁴ Le rapport Coleman en 1966 souligne le faible impact de l'éducation scolaire dans la réduction des inégalités. Dans le même ordre d'idée, Jarousse (1994) souligne l'importance des acquis des élèves sur le résultat scolaire (cf. *supra* 2.1.2, p-71).

Plus simplement, on calcule pour chaque profil d'élève un taux de réussite moyen attendu. Cette moyenne peut être académique ou nationale. Sont retenus comme facteurs externes significatifs l'âge et l'origine sociale.

Selon les auteurs, l'âge et l'origine sociale sont des indicateurs significatifs de la réussite au Baccalauréat¹⁵⁵. L'origine sociale est définie par les catégories socioprofessionnelles (C.S.P.) des parents. Le croisement de ces variables permet alors une bonne approximation de la réussite scolaire de l'élève. La dernière étape de l'évaluation s'effectue en comparant le taux de réussite de l'établissement et le taux de réussite attendu compte tenu du profil des élèves dans l'établissement considéré.

Les résultats obtenus conduisent à distinguer trois possibilités. La valeur ajoutée (Va) se mesure par l'écart entre le taux de réussite scolaire brut (Trb) et le taux de réussite attendu (Tra) tel que l'on ait :

$$Va = Trb - Tra \quad [63]$$

cas n°1 : $Va > 0$ si $Tra < Trb$

¹⁵⁵ Emin (1997) souligne que pour un taux de réussite moyen de 76,5%, les élèves issus des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées ont un taux de réussite de 90%, à l'inverse les élèves issus de milieux défavorisés ne sont que 65% à réussir.

cas n°2 : $Va < 0$ si $Tra > Trb$

cas n°3 : $Va = 0$ si $Tra = Trb$

Un écart positif indique que l'établissement apporte à l'élève plus que ce qu'il aurait obtenu dans un établissement moyen. A l'inverse un écart négatif souligne une faible efficacité pédagogique de l'établissement. Le troisième cas étant l'égalité entre le taux de réussite scolaire et le taux attendu, démontrant que l'établissement apporte à la moyenne ce que l'élève était en droit d'obtenir¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Pour une illustration de cette méthode le lecteur pourra se reporter au Monde de l'Education (1997) qui présente les résultats aux Baccalauréats toute série confondues en France en 1996.

Cette méthode d'évaluation, si elle part d'un bon principe, n'évite pas pour autant un certain nombre d'interrogations quant à son application dans le cadre d'un mécanisme incitatif et sur le terrain étudié. C'est dans cette double dimension que nous apprécierons cette démarche sans remettre en cause l'objectif d'évaluation fondé sur un résultat net.

Si l'on se place dans un cadre incitatif, le problème de l'hétérogénéité des élèves (qualité) est éliminé par le contrôle de cette variable. Le contrôle s'effectue par la construction d'un taux de résultat attendu par type d'élève (profil âge-origine sociale).

Néanmoins le problème se déplace au niveau des établissements. Le taux de réussite attendu se définit comme la moyenne des taux de réussite des établissements sur une base académique ou nationale.

Une telle méthode ne conduit pas à des biais particuliers si l'on suppose des établissements homogènes. Or tant dans le cas français pris comme référence, que dans le cas béninois, cette hypothèse est difficilement acceptable.

En effet, les dotations des établissements en ressources pédagogiques en dehors des élèves sont loin d'être homogènes. Dans le cas du Bénin, le lycée technique Coulibaly, favorisé par les politiques de coopération, a bénéficié de meilleures dotations en matériel pédagogique comparativement aux autres établissements de même spécialité (cf. *supra* chapitre 2, 2.2.3, p-100, note 35 et 36).

Les mêmes remarques s'imposent dans le cas des enseignants, selon la localisation de l'établissement sur le territoire national. Limitée aux établissements publics, une telle démarche conduit à responsabiliser les établissements vis à vis de leur dotation en ressources pédagogiques alors que celle-ci dépend des politiques régionales et nationales.

Dès lors, les enseignants et le proviseur des établissements publics envisagés ne peuvent souscrire à une telle évaluation. Elle n'élimine pas l'inégalité des dotations des établissements. Dans un cadre privé, cette critique ne prévaut pas dans la mesure où le directeur/fondateur est responsable de la dotation de son établissement. Pour autant, la construction d'un taux de réussite attendu supposerait d'intégrer les établissements publics compte tenu du développement récent des établissements privés.

Le mélange des deux types d'établissements dans le cas béninois (pouvant être élargi au cas français) pose le problème d'un fonctionnement différent dans la mesure où les établissements publics pratiquent une sélection à l'entrée (ce cas de figure serait l'inverse dans le cas français où les établissements privés peuvent sélectionner les élèves à l'entrée).

On ne peut alors envisager que les établissements privés puisse accepter ce fondement dans le cadre d'un mécanisme incitatif, dans la mesure où l'évaluation est biaisée par un facteur de présélectivité. Pour clore ces remarques sur les établissements, il faut enfin envisager le biais d'une méthode fondée sur les résultats scolaires des établissements. Elle admet nécessairement un *a priori* positif en ce qui concerne une norme de qualité des établissements.

Or, cette norme, définie par la moyenne des taux de réussite des établissements, peut être faible eu égard à ce qu'elle devrait être. Dans ces conditions, elle ne cherche pas à maximiser l'effort pédagogique au sein des établissements mais simplement à satisfaire un objectif moyen. Enfin, une telle norme nie l'éventualité d'un comportement initialement inefficace des établissements considérés.

La seconde remarque que nous aimerions présenter concerne la référence exclusive à des indices dans la définition du profil de l'élève. Sans nier l'importance de ces facteurs externes sur le résultat (réussite) scolaire, l'élimination des acquis des élèves à l'entrée biaise également l'évaluation. Ainsi, des individus se caractérisant par un même indice peuvent se différencier selon leur aptitude et leur acquis à l'entrée. Dans ces conditions, l'effet de sélection demeure, il peut même être accentué dans le cas d'un mécanisme incitatif.

$$R_i = R(\theta_j) \quad [64]$$

où R est le résultat d'un établissement i

et θ_j est le type d'élève $j = 1, 2, \dots, n$.

où $\theta_j \in [\check{\theta}; \hat{\theta}]$ $\check{\theta}$ est la faible qualité à l'entrée

$\hat{\theta}$ est la qualité élevée à l'entrée.

Compte tenu de la relation positive entre profit et réussite scolaire, les établissements seront incités à sélectionner les meilleurs pour un profil-type donné. Dans un cadre privé, une telle mesure se traduirait par l'exclusion des élèves d'un même profil

dont les acquis sont plus faibles. Ne seront retenus par les établissements que les élèves qui concentrent le maximum de facteurs externes positifs, principalement les élèves doués, n'ayant jamais redoublé, issus de familles aisées. Outre cet effet de sélection, le problème de responsabilité quant au résultat scolaire est réintroduit dans la mesure où l'on ne peut déterminer si la réussite est le résultat d'une sélection ou d'un effort pédagogique de l'établissement.

Les limites d'utilisation de la valeur ajoutée dans l'instauration d'un mécanisme incitatif conduisent à envisager une autre démarche, fondée sur les performances relatives. Par ce moyen, il s'agit d'éliminer les bruits dans le système d'information, de manière à pouvoir inciter l'établissement à un effort pédagogique. Nous conservons le principe d'un contrôle de la variable élève selon le même principe défini précédemment et nous cherchons à éliminer les biais produits par la référence à un résultat moyen et la définition d'une norme *a priori* de qualité.

- le rôle essentiel des acquis des élèves

La prise en compte des acquis des élèves à l'entrée, notamment leur écart par rapport à la moyenne attendu, est essentielle. L'endogénéisation de cette variable accroît l'efficacité du mécanisme d'évaluation en contrôlant les acquis des élèves dont n'est pas responsable l'établissement intervenant à un niveau supérieur. En effet l'objectif de l'établissement scolaire est essentiellement la transmission de connaissances à un support, dont la qualité au départ peut varier. Les individus possèdent des dotations plus ou moins grandes de facteurs de réussite scolaire, les acquis ou la qualité de l'élève étant fonctions de ses acquis ultérieurs mais également de facteurs sociaux tels que l'on ait :

$$f(A_{\theta_j}^t) = f(A_{\theta_j}^{(t-1)}, O_{\theta_j}) \quad [65]$$

que l'on peut écrire sous la forme

$$f(A_{\theta_j}^t) = f_{O_{\theta_j}}(A_{\theta_j}^{(t-1)}) \quad [66]$$

où O_{θ_j} est l'origine sociale d'un élève j d'un type donné

et A_{θ_j} représente les acquis de l'élève j d'un type θ en t-1 ou en t.

car O_{θ_j} est un paramètre de f ¹⁵⁷. Il est alors possible de définir des profils tenant compte de l'origine sociale et des acquis des élèves. Le critère de l'âge peut être également retenu, il conduit à affiner les profils des élèves, mais dans le cadre du pays étudié cet indice peut être l'objet de manipulations, justifiant qu'il ne soit pas retenu.

Le croisement des deux variables retenues permet de subdiviser la population d'élève en différents groupes. Si l'on considère l'origine sociale, il convient de définir une classification adaptée à la réalité du pays concerné. Ces problèmes ne sont pas minimisés, mais au-delà du problème d'opérationnalité d'un mécanisme incitatif, nous mettons l'accent sur sa dimension compréhensive des relations entre l'Etat et le marché de la formation.

Considérons deux types d'élèves, dont la taille est équivalente, $\hat{\theta}$ et $\check{\theta}$ où $\hat{\theta} > \check{\theta}$ et dont l'origine sociale $O_{s_{\theta_j}}$ peut être identique ou différente, avec $j=1,2$. Le paramètre $O_{s_{\theta_j}}$, détermine le nombre de groupes différents¹⁵⁸.

- les performances relatives

Selon le principe de la performance relative retenu, il est alors possible de comparer les résultats de chaque établissement pondéré par les profils acquis-origine sociale définis. On se réfère ainsi à un modèle de tournoi¹⁵⁹ (Lazear et Rosen, 1981). La recherche d'un mode de paiement optimal a conduit les auteurs à valoriser l'indexation de la rémunération de l'individu sur une production ordinale. Sous cet angle, la production d'un agent quelconque noté k transmet de l'information sur le niveau d'effort d'un agent i .

Si l'on considère plusieurs établissements identiques (du point des profils des élèves), le résultat scolaire de l'établissement dépend alors de son efficacité pédagogique. On peut utiliser le résultat d'un établissement pour obtenir de l'information sur le comportement d'un autre.

Soit φ la probabilité inconditionnelle que l'établissement l soit faiblement efficace d'un point de vue pédagogique et $\mu \geq 1 - \varphi$ la probabilité conditionnelle que l'établissement g soit pédagogiquement très efficace sachant l efficace. Une corrélation positive et parfaite entre la qualité (efficacité pédagogique) des deux établissements permet de considérer $\mu = 1$. Dès lors, l'information obtenue par l'effet de corrélation est parfaite dans la mesure où l'on peut admettre que l'établissement ayant un résultat différent est moins efficace (tant pour g que pour l).

En outre, si le nombre d'établissements est important alors le classement d'un établissement est un indicateur net de l'incertitude commune, ζ , intervenant sous forme additive. Dans le cadre du marché de la formation, cette incertitude fait référence au mécanisme de post-sélectivité organisée sous l'égide des pouvoirs publics, mais de manière exogène à l'établissement et ne dépendant pas exclusivement de lui. Ainsi comme nous l'avons noté dans le chapitre 5 (cf. *supra* 5.2.2, p-246), la référence à un résultat scolaire comporte un risque, mais l'ensemble des établissements sur le marché y sont soumis pour un type d'élève donné. Dès lors, le résultat scolaire *stricto sensu* importe peu, comparé au résultat obtenu comparativement à un autre établissement accueillant un public similaire.

Ces ajustements étant effectués sur l'*output*, c'est-à-dire le résultat d'éducation, on peut alors être informé de l'efficacité pédagogique de l'établissement. En étant informé par effet de comparaison, l'incitation qualitative sur l'offre est effective et l'on retrouve un mécanisme incitatif de premier rang.

L'hétérogénéité de l'offre permet ainsi d'éliminer l'exclusion et d'assurer une égalité des chances d'accès (opportunités des élèves). Elle ne conduit pas pour autant à une égalité des résultats, mais elle permet l'émergence d'une offre de qualité pour tous.

Si cette démarche offre l'avantage de ne pas être fondée sur le résultat passé des établissements ou en référence à une moyenne, on peut s'interroger sur l'éventualité d'une coopération entre les établissements sur le marché, coopération qui biaiserait l'information utilisée pour contrôler l'effort pédagogique des établissements.

Une telle coopération entre les établissements est-elle envisageable ?

La concurrence entre les établissements sous-jacente à cette approche, mais surtout le nombre importants d'établissements concerné tend à éliminer les accords ou contrat *ex ante*. En effet, techniquement, de tels contrats ils sont difficiles à mettre en œuvre car ils supposent de prendre en compte toutes les contingences et les coûts de transactions (Williamson, 1975) qui y sont associés, et éliminent *de facto* de telles stratégies. L'atomicité du marché permet donc d'envisager l'efficacité du mécanisme incitatif défini plus haut. Elle repose néanmoins sur un nombre important d'établissements, or l'étude du marché tend à montrer que cette condition n'est pas satisfaite pour l'ensemble des formations offertes. Les établissements se trouvant en position de monopole sont de fait exclus du modèle incitatif dans la mesure où il n'est pas possible d'évaluer leur activité éducative.

Nous allons apprécier dans le second paragraphe les particularités du marché de la formation et leur impact sur l'incitation qualitative.

6.1.2 Incitation qualitative et différenciation de l'offre

Comme nous venons de le souligner, le signal de qualité sur lequel repose le mécanisme incitatif n'est envisageable que dans le cadre d'un marché comprenant un grand nombre d'établissements. Cette configuration du marché est satisfaite dans le cas des formations formelles (spécialités tertiaires) et non formelles telles que la filière transit. A l'inverse, les formations non formelles à la carte, la filière informatique et les spécialités industrielles sont dispensées par un nombre plus restreint d'établissements.

Ces formes particulières de distribution de la formation interrogent le modèle incitatif à un double niveau : elle pose d'une part, la question d'une collusion possible entre les établissements et d'autre part, le comportement de choix de la demande sur le marché.

6.1.2.1 Coopération inter-établissements et mécanisme incitatif

Un nombre restreint, en l'occurrence deux établissements, peut favoriser une collusion tacite, biaisant le contrôle de la qualité et favorable au maintien d'un comportement stratégique des établissements. Dans cette perspective, les établissements s'accordent sur une stratégie d'évaluation indépendante de leur niveau d'effort respectif. Ainsi même si le contrôle est externe à l'établissement, il est effectué par les enseignants intervenant dans ces formations. Un accord est ainsi possible afin de définir un résultat scolaire préalable, en l'occurrence le même résultat.

Un tel comportement est-il soutenable par les établissements ?

De manière à apprécier le comportement des établissements nous nous plaçons dans le cadre d'un jeu dynamique à information imparfaite. Dans cette perspective, les joueurs sont parfaitement informés des paiements associés à chacune des stratégies envisageables dans un tel jeu, G décrivant l'espace des stratégies mais ils ne sont pas informés de la stratégie adoptée par l'autre joueur. La concurrence à la base de G peut porter sur les quantités (Cournot) ou sur les prix (Bertrand). Nous ne définissons pas la structure concurrentielle à la base du jeu, pour nous centrer sur les comportements des établissements sur le marché. Afin de présenter l'interaction stratégique sur le marché et de définir la stratégie dominante (équilibre de Nash) nous repartons de la présentation du problème de collusion tacite effectuée par Tirole (1988).

La collusion tacite est représentée par le jeu du « dilemme du prisonnier ». Le tableau suivant regroupe la matrice des gains associés à chaque stratégies des deux joueurs considérés.

Tableau 16. Matrice des gains

	B	Coopérer (C)	Trahir (T)
A			
Coopérer (C)		(3,3)	(-1,4)
Trahir (T)		(4,-1)	(0,0)

Source : Tirole, 1988

Au-delà des valeurs numériques, l'importance des gains peut s'expliquer par le fait que la stratégie (C,C) correspond à un profit supérieur à celui de la concurrence [cas (T,T)] dans la mesure où l'établissement bénéficie d'une rente d'information (cf. *supra* chapitre 5, 5.2.2, p-246). L'individu bénéficie ainsi de la possibilité de recevoir un paiement supérieur à celui qu'exigerait son niveau d'effort effectif. Le cas symétrique correspond à un profit nul dans la mesure où l'effort est maximisé, on envisage alors l'effet d'une concurrence à la Bertrand portant sur les prix. Les deux cas restants illustrent la déviance d'un agent (A ou B), qui lui rapporte plus dans la mesure où au-delà de la rente d'information, il obtient également la rente de monopole ayant éliminé son concurrent du marché en ne respectant pas la collusion.

Le comportement de coopération offre aux établissements un niveau de profit joint supérieur à celui qu'ils obtiendraient en l'absence de coopération. Néanmoins, une telle stratégie comporte un risque dans la mesure où elle dépend du comportement effectif du second établissement, lequel peut dévier et en définitive obtenir un niveau de profit plus important en éliminant son concurrent du marché.

On retrouve à ce niveau les mêmes conclusions que celles mises en évidence par le dilemme du prisonnier. Ainsi si le premier établissement anticipe que l'autre coopérera, il a intérêt à dévier et inversement s'il anticipe que l'autre dévie, il a lui même intérêt à dévier.

Ainsi même si les individus ont tout intérêt à coopérer, la stratégie d'équilibre (équilibre de Nash) est l'absence de coopération. L'incitation qualitative peut alors être maintenue compte tenu de la stratégie dominante des établissements sur le marché.

Tirole (1988) mentionne néanmoins qu'une collusion tacite peut être un équilibre de ce jeu, si l'on envisage une incertitude sur la fonction objectif des joueurs. Il mentionne ainsi la possibilité de distinguer entre un joueur « normal » et « fou »¹⁶⁰, où les préférences ne sont pas données par la matrice des gains définies dans le tableau 2. Ce cas ne sera pas retenu compte tenu de l'hypothèse d'aversion pour le risque des directeurs/fondateurs d'établissement. Elle souligne que l'individu ne s'éloignera pas de la norme établie par la matrice des gains¹⁶¹.

6.1.2.2 La différenciation sociale dans le choix d'un établissement

Au delà du problème de collusion et du maintien d'un comportement stratégique de l'offre, le nombre restreint d'établissements pose le problème du choix d'une structure éducative par la demande. En effet, le signal de qualité exige de retrouver dans chaque établissement une représentation uniforme des types d'élèves. Or il est possible d'envisager une concentration par établissement d'un type d'élève, pouvant ainsi remettre en cause le mécanisme d'évaluation dans la mesure où le type de demande se confond avec l'établissement. Cette situation envisageable résulte d'une différenciation sociale dans le choix d'un établissement. Mais la nature privée du marché réduit cette différenciation sociale, puisque l'on peut envisager qu'elle joue à homogénéiser les caractéristiques sociales des individus compte tenu du coût de la formation sur le marché. En effet, les individus doivent disposer de ressources financières suffisantes pour assurer le paiement de droits de scolarité important. Le secteur privé opère déjà une sélection, notamment selon l'environnement social favorisé ou non de l'individu. En outre, comme nous l'avons mentionné dans le cadre du chapitre 4 (cf. *supra* 4.3, 4.3.2, p-212), un choix différent de formation (tertiaire ou professionnelle) explique une contrainte budgétaire hétérogène de la demande. Ce constat renforce l'idée d'une différenciation sociale limitée au sein d'une même offre, elle se focalise alors sur l'hétérogénéité des aptitudes. La différenciation sociale serait sans aucun doute plus importante au sein du secteur public. Nous envisageons alors que la différenciation horizontale n'est pas une entrave à la satisfaction d'un mécanisme incitatif.

6.1.2.3 Signal de qualité et taux de réussite de l'établissement

Nous avons vu dans la dernière section du précédent chapitre les problèmes liés à un mécanisme de réputation dans la mesure où l'offre pouvait en définitive adopter un comportement de bluff, prendre le contrat puis sortir du marché. Cette situation peut être évitée si l'établissement est, dès la première période, engagé par la relation éducative contractuelle.

Comme nous l'avons vu jusqu'à présent, l'intervention des pouvoirs publics sur le marché s'est limitée à la mise en place d'un système d'information pertinent permettant le

contrôle de la qualité des établissements privés. Mais l'efficacité de l'incitation qualitative est dépendante du système de sanction/bonus mis en place. L'utilisation du résultat scolaire peut poser *a priori* un problème dans la mesure où ce dernier est décalé dans le temps. Néanmoins si l'on considère que chaque année l'établissement produit des diplômés, alors ce problème peut être résolu dans la mesure où la demande entrant sur le marché peut non seulement utiliser cette information mais également mettre en place le mécanisme incitatif, en effectuant un paiement différé des droits de scolarité exigibles à l'entrée de l'établissement. Dans ces conditions, le solde des droits de scolarité à l'établissement n'est effectif qu'en fonction de sa qualité. La sanction au niveau de l'établissement est immédiate dans la mesure où la demande dès la première année est informée et peut changer d'établissement. En outre l'établissement se trouve en situation de perte dans la mesure où les droits de scolarité perçus ne couvrent pas les coûts de la qualité.

Certes un tel mécanisme repose nécessairement sur des établissements qui dispensent des années de formations à examen. L'étude du marché béninois tend à montrer que ce n'est pas le cas de l'ensemble des établissements dans le cas des spécialités tertiaires. Cette condition étant indispensable au mécanisme incitatif, elle peut avoir pour conséquence d'exclure des établissements du mécanisme incitatif compte tenu de l'impossibilité d'évaluer leur qualité. L'existence d'autres spécialités de formation, notamment non formelles, peut être un moyen de contrôle. En effet, cela revient à utiliser le résultat d'une autre formation en considérant que si à ce niveau, l'établissement respecte la qualité alors il la respecte également pour la formation considérée. On retrouve néanmoins, dans cette démarche, les mêmes bases que le mécanisme de réputation. Il est ainsi possible que l'établissement puisse utiliser sa réputation acquise pour une formation et profiter de celle-ci sur une courte période le temps de produire ses propres diplômés. Ce comportement n'a pas un caractère automatique mais il dépend de la stratégie définie par l'établissement. Dans ces conditions, les autorités peuvent être amenées à ne proposer un contrat qu'à un nombre restreint d'établissements, ou à établir une relation contractuelle plus explicite avec ces établissements en les engageant sur un plus long terme, ou encore en leur demandant une provision afin de les engager jusqu'au moment où il sera possible de contrôler leur qualité. Dans ces conditions, l'établissement verse une provision (comme une caution) qu'il récupérera plus tard. Cette caution assurant les autorités publiques contre

un comportement déviant de l'établissement sur plusieurs périodes, elle limite le comportement déviant de ce dernier si elle est supérieure au niveau de profit que l'établissement pourrait obtenir en trichant.

L'analyse s'est focalisée sur les acquis des élèves en fixant a priori leur effort. De la même manière nous avons admis un comportement homogène des enseignants par rapport à celui du directeur/fondateur. Ces deux hypothèses sont levées dans ce paragraphe en envisageant que le résultat scolaire dépend de l'effort conjoint des enseignants et des élèves. L'établissement doit pouvoir inciter les enseignants et les élèves à l'effort auquel cas, sa logique de profit est aléatoire.

6.1.3 Incitation qualitative et relation éducative

Ainsi, l'objectif éducatif intégré dans la fonction objectif du responsable d'établissement va se traduire par un encadrement pédagogique et administratif optimal, lequel comprend le contrôle de l'équipe pédagogique. Mais au delà de l'animation pédagogique et du contrôle, le directeur/fondateur doit également inciter l'enseignant à un effort pédagogique. La politique salariale de l'établissement sera alors différente de celle que nous avons envisagée dans le chapitre 5 (cf. *supra* 5.2, p-240).

En considérant que le niveau de profit de l'établissement a pour principal argument le résultat de l'établissement, la relation que nous allons étudier est la suivante :

$$R_i = R(e_e, e_{\theta_j}, e_d) \quad [67]$$

où

R_i est le résultat d'un établissement i

e_e est l'effort des enseignants

e_{θ_j} est l'effort des élèves

e_d est l'effort des directeurs

$$e_e, e_{\theta_j} \text{ et } e_d \in [\bar{e}, \underline{e}]$$

où \bar{e} est l'effort minimum et \underline{e} , l'effort maximum.

Nous considérons dans un premier temps l'effort du directeur et des élèves satisfait, ainsi $e_{\theta_j} = e_d = 1$ et l'équation [41] se réduit à une relation simple entre le directeur/fondateur et les enseignants :

$$R_i = R(e_e) \quad [68]$$

L'équation [41] prend comme référence l'établissement, mais en envisageant qu'un établissement se décompose de classes d'élèves. La relation précédemment définie vaut pour chaque classe telle que l'on ait :

$$R_i = \sum_{c=1}^n R_c(e_e) \quad [69]$$

Examinons la relation incitative contractuelle avec les enseignants.

La relation abordée dans le cas des enseignants recouvre la relation traditionnelle employeur/employé. Dans le cadre des problèmes d'information, la littérature consacrée s'est intéressée à la détermination d'un contrat optimal fondé sur le couple incitation/assurance dans la cas d'une relation soumise au risque moral (Hart, 1983 ; Holström, 1979, Salanié, 1994, Thaize-Challier, 1997). Les enseignements de ces modèles conduisent à préconiser une rémunération en partie dépendante des résultats, soit une partie fixe de la rémunération de l'individu, et une partie variable selon le résultat obtenu. La difficulté pour le directeur/fondateur concerne l'observation de l'effort des enseignants (et du personnel administratif) qui participe au résultat scolaire. De manière à favoriser la coopération des enseignants au sein de l'établissement, celui-ci sera incitée à faire dépendre une partie de leur rémunération du résultat d'établissement. On peut en outre envisager que ces derniers s'ils veulent conserver leur emploi ont tout intérêt à fixer leur effort à son maximum. La sanction d'un faible effort serait immédiate et se traduirait par la perte de leur emploi. L'environnement concurrentiel et le contexte de rationnement sur le

marché de l'emploi des formateurs les incite à maximiser leur effort. Le propriétaire de l'établissement choisit de responsabilité l'ensemble des intervenants dans le processus de formation afin qu'ils partagent les récompenses et les sanctions. Certes dans un tel cadre, le comportement de cavalier libre est envisageable. Mais il ne peut être payant (bénéfique) que si l'individu est certain que ses collègues adoptent un comportement optimal et que sa stratégie ne remettent pas en cause les résultats de l'établissement. Or il ne dispose à ce niveau d'aucune certitude l'incitant à ne pas adopter un tel comportement.

L'effort des élèves joue également un rôle sur le résultat scolaire et l'absence de maîtrise a priori de cette variable peut conduire les offreurs à refuser une telle relation éducative, compte tenu du risque encouru. Si on peut envisager que les offreurs ne puissent être préalablement informé de l'effort des élèves (indépendant de leur type), cette information peut être obtenue en cours de formation, en particulier par effet de comparaison des résultats de ceux au sein d'une même classe (pour des élèves d'un même type). Dans ces conditions, les offreurs peuvent demander à ce que la demande soit également responsabiliser dans le processus de formation. Cette responsabilisation passe par la mise en place d'une sélectivité initiale en cas d'absence d'effort constaté de l'élève. Elle peut néanmoins comporter un coût si l'on envisage que l'incitation qualitative sur l'offre exige un paiement partiel des droits de scolarité. Ainsi en cas de sélectivité initiale les établissements est sanctionné pour une faute qu'il n'a pas commise. Une solution peut être trouvée si l'Etat intervient et joue le rôle d'intermédiaire financier en provisionnant les droits de scolarité restant dus de la demande. La neutralité des pouvoirs publics assure la satisfaction du mécanisme incitatif dans la mesure où les établissements récupèrent le solde des droits de scolarité auprès des autorités éducatives.

L'incitation qualitative sur l'offre est satisfaite dans la mesure où elle ne supporte pas le coût d'un faible effort de l'élève.

La section précédente s'est attachée à étudier le mécanisme incitatif sur l'offre de formation. Dans cette perspective, nous avons montré la possibilité de l'appliquer sur le marché de la formation. Néanmoins, ce résultat dépend d'une hypothèse forte, à savoir la fixation des caractéristiques et du comportement de la demande sur le marché. La seconde section endogénéise les caractéristiques de la demande dans le modèle incitatif. Sous cet

angle, l'offre peut refuser de participer à cette relation éducative incitative si elle se traduit par la remise en cause de sa logique de profit.

6.2 Logique de qualité contre logique de profit

Dans cette seconde section, le mécanisme incitatif est examiné en se plaçant du côté de l'offre. Cette dernière n'accepte le contrat éducatif proposé par l'autorité de tutelle que s'il n'a pas un impact négatif sur son niveau de profit. Dans cette perspective, l'établissement prend en compte les caractéristiques de la demande, lesquelles au travers de son activité (quantité d'éducation produite) influencent son niveau de profit. A ce niveau, les caractéristiques des produits de formation se confondent avec celles de la demande. La réglementation de l'offre de formations non formelles s'accompagnant d'un rationnement de la demande, les établissements accepteront difficilement de participer à une relation éducative contractuelle (6.2.1).

Au-delà du coût de la réglementation se pose le problème de l'évaluation des élèves et le risque d'une erreur de sélection pour l'offre (6.2.2).

Dans un objectif de qualité, les établissements seront enclins à mettre en place des ressources pédagogiques plus importantes, en particulier pour les élèves les plus faibles. Ce coût de la qualité et la réaction de la demande à celui-ci détermine la participation de l'offre au mécanisme incitatif (6.2.3).

6.2.1 Qualité et sélectivité de l'offre : le coût de la réglementation

L'offre ayant l'initiative sur le marché, elle dispose de deux choix possibles : participer ou ne pas participer à une relation éducative contractuelle avec l'autorité de tutelle. Les termes de l'arbitrage de l'offre dépendent fondamentalement de son niveau de profit. Ainsi nous considérons que l'offre accepte de participer si son niveau de profit lié à une relation éducative est équivalent ou supérieur à celui qui prévalait en l'absence d'intervention publique. Dans la première section, nous avons montré que l'intervention publique favorisait l'environnement concurrentiel du marché, et en conséquence une

concurrence à la Bertrand (sur les prix pour un niveau de qualité), le niveau de profit s'établissant alors à 0.

Soit $\pi_i = 0$ un niveau de profit égal à 0 pour l'établissement i , ceci valant pour l'ensemble des établissements sur le marché. Le refus de l'établissement de participer se produira si le niveau de profit est négatif, en d'autres termes si la qualité comporte un coût.

Si nous reprenons la fonction d'utilité de l'offre, cette dernière comporte deux arguments, d'une part les droits de scolarité et d'autre part la quantité d'éducation offerte ou volume d'activité, ce qui correspond au nombre d'élève inscrits.

L'utilité marginale de l'offreur peut alors s'écrire :

$$Um = U(\pi_i) = U(p', N_I) \quad [70]$$

où p' sont les droits de scolarité

N_I est le nombre d'élèves inscrits.

Pour une capacité d'accueil fixée fonction du type d'élève, la variable déterminante concerne le nombre d'élèves inscrits, N_I . Nous considérons l'établissement en situation d'équilibre, dès lors le nombre d'élèves anticipés s'effectue en fonction de nombre d'élève de l'année précédente. De telle sorte que l'on ait :

$$N'_a = N_I^{(t-1)} \quad [71]$$

où N'_a est le nombre d'élèves anticipés

et N_I^{t-1} , le nombre d'élèves précédemment inscrits.

Nous supposons par ailleurs que l'offre ne peut accepter un nombre d'élève supérieur sans remettre en cause l'objectif de qualité. La contrainte de qualité peut alors s'écrire comme suit :

$$Q_{\theta_j} = (N'_t)_{\theta_j} \quad [72]$$

où Q est la qualité d'un élève θ_j (précédemment défini, cf. *supra* 6.1.1.2)

et N_t , élèves inscrits en t d'un type θ_j .

Cette contrainte est satisfaite par la politique incitative, elle ne peut être remise en cause par l'établissement sans s'accompagner d'une exclusion du marché en t+1.

En se plaçant du point de vue de la logique de profit de l'établissement, une situation de déséquilibre et le coût qui y est associé se produisent si le nombre d'élèves inscrits est inférieur au nombre d'élèves anticipé, soit :

$$N'_t > N_t^{(t)} \quad [73]$$

où N'_t est le nombre d'élèves inscrits en début d'exercice (en t). En considérant la procédure de choix de l'établissement, fondé sur une différenciation horizontale du marché (cf. *supra* 5.1.1, p-222), cette dernière se maintient dans le même établissement d'une année scolaire sur l'autre. En outre, nous admettons que la demande croît à un taux constant dans le temps.

La situation de déséquilibre envisagée se produit si les changements indispensables à un objectif de qualité et à une relation incitative se traduisent par une baisse d'activité et un rationnement de la demande.

Deux phénomènes seront examinés : la rigidité dans l'organisation de l'apprentissage dans le cas des formations non formelles à la carte (6.2.1.1) et l'instauration d'un mécanisme de post-sélectivité sur le segment des formations non formelles (6.2.1.2).

6.2.1.1 Rigidité contre flexibilité de l'apprentissage

Supposons comme Muth (1961) que l'offre effectue des anticipations parfaitement rationnelles, et cherche donc à estimer l'impact de la réglementation issue de la politique incitative de qualité sur le comportement de la demande. Le comportement de l'offre peut

être décrit de la manière suivante : les produits de formation se décrivent comme un vecteur de caractéristiques comprenant la spécialité de formation et surtout l'organisation de l'apprentissage. Les caractéristiques des produits de formation se confondent avec celles de la demande, notamment ses contraintes expliquant la différenciation de l'offre de formation (cf. *supra* chapitre 3, 3.2, 3.2.2, p-153).

Ce problème apparaît plus pertinent dans le cas des formations non formelles à la carte, dans la mesure où les caractéristiques de la formation reproduisent celle de la demande, en dehors de leurs caractéristiques scolaires ou sociales¹⁶²,

une formation F peut se décrire de la manière suivante :

$$F = f(F_s, F_o) \quad [74]$$

où F_s représente la spécialité de formation, soit pour une même filière, l'existence de plusieurs spécialités avec $s = 1, \dots, k$

et F_o correspond à l'organisation de l'apprentissage, soit le nombre d'heures d'enseignement par année.

La spécialité de formation définie par un référentiel de formation définit l'organisation de l'apprentissage. Dans un cadre formel, la formation se caractérise par un cycle horizontal où sont stipulés le nombre de cours et la durée des cours sur l'année scolaire, laquelle détermine fondamentalement l'organisation des cours. Cette formalisation de l'apprentissage correspond à l'enseignement scolaire. Si l'on considère le cas des formations non formelles à la carte, comme nous l'avons mentionné dans le cadre du chapitre 3 (cf. *supra* 3.2.2, p-153), les contraintes de la demande influencent l'organisation de l'apprentissage et non la spécialité et le contenu de formation. Ainsi, on peut considérer que la constante F_o devient variable si elle tient compte des caractéristiques de la demande, notamment sa contrainte temporelle. F_o peut s'écrire de la manière suivante :

$$F_o = f(Cb_{\theta_i}) \quad [75]$$

où (Cb_{θ_j}) comprend les contraintes de la demande, déterminant l'organisation de l'apprentissage pour un individu quelconque θ_j

où j indice les individus allant de 1 à n (cf. *supra* 6.1.1.2.).

On peut envisager que (Cb_{θ_j}) est propre à chaque individu. Ainsi, $Cb_{\theta_j} \neq Cb_{\theta_{j+1}}$ ce qui aboutit à différencier la formation F précédemment définie. Certes, on peut envisager que deux individus puissent avoir les mêmes contraintes, mais en généralisant l'offre, on considère que cette réglementation conduira à sélectionner une partie de la demande et donc à en rationner une autre partie. Ce sont les contraintes de la demande qui définissent le caractère personnel et unique de la formation.

En outre, l'entrée décalée dans le temps des individus compte tenu d'un accès permanent à l'établissement ne permet pas de satisfaire le mécanisme d'évaluation précédemment défini où l'ensemble des individus doivent achever au même moment leur formation. Un fonctionnement sous forme de sessions peut apporter une réponse à cette situation mais les sessions n'offrent qu'un nombre limité de points d'entrée temporels sur le marché. Elles peuvent donc être inadaptées à la disponibilité de l'individu. Ainsi le choix d'une organisation *a priori* par l'établissement comporte le risque de ne pas satisfaire totalement la demande, incitant l'établissement à refuser les règles édictées par l'autorité de tutelle.

La réglementation suppose de renverser la relation entre l'offre et la demande dans la mesure où c'est la demande qui doit s'adapter aux règles de fonctionnement de l'offre et non l'inverse.

Cette discussion sur l'appréciation de l'organisation de l'apprentissage fait également intervenir la dimension qualitative du choix de la demande. Ainsi, les établissements doivent pouvoir estimer l'argument principal de la fonction de la demande dans la mesure où si au niveau du contenu et du programme de formation, la réglementation joue un rôle positif qui ne sera pas remis en cause par la demande (ni par les établissements (cf. *supra* 6.1, p-277), on peut envisager que le problème du comportement effectif de l'offreur (y compris les enseignants) demeure posé en l'absence

d'évaluation de l'établissement. Or à ce niveau, le choix de l'établissement dépend de l'appréciation par la demande de ce risque qualitatif.

Mais dans cette optique, le choix de la demande est contraint dans la mesure où il se traduit par un renoncement à se former compte tenu de son coût d'opportunité lié à l'organisation de l'apprentissage. Cet argument renforce le choix de l'offre pour un *statu quo* dans l'offre de formation.

Le problème de l'organisation de l'apprentissage ne concerne pas les formations non formelles autres que celles à la carte. Ainsi les filières transit et informatique s'organisent sous la forme d'un apprentissage scolaire, équivalent aux formations formelles en dépit de la mixité du public (cf. *supra* Chapitre 3, 3.2, 3.2.1, p-146). En revanche, l'évaluation suppose la mise en place d'un mécanisme de post-sélectivité¹⁶³ (ou sélectivité terminale).

Examinons maintenant la réaction de la demande à ce changement significatif dans le fonctionnement de ces filières.

6.2.1.2 Formations non formelles et risque d'échec scolaire

L'instauration d'une certification nationale exogène aux établissements est une condition nécessaire à une évaluation de l'offre en vue d'apprécier sa position relative sur le marché (cf. *supra* 6.1.1.2). Néanmoins, l'auto-certification s'apprécie comme une caractéristique spécifique des établissements privés pour les filières de formation considérées (cf. *supra* Chapitre 4, 4.3, p-205).

Ainsi la demande envers ces produits de formation se justifiait en raison de la contrainte budgétaire de la demande. Le mécanisme de sélectivité conduit à élever le coût de formation en cas d'échec dans la mesure où le temps de scolarisation augmente. Si nous reprenons le cas de deux types d'élèves en ne considérant pas l'origine sociale, $\hat{\theta}$ et $\check{\theta}$ avec $\hat{\theta} > \check{\theta}$, alors, le mécanisme de post-sélectivité conduira à sélectionner la demande d'un type $\hat{\theta}$ et exclura l'autre. En effet le coût

coût de la scolarisation exprimée en nombre d'années demeure le même, alors que pour l'autre partie de la demande il augmente en fonction des acquis des élèves à l'entrée (coût de la norme à atteindre, définie en fonction de $\bar{\theta}$, représentant les acquis moyens à atteindre).

En supposant deux groupes de même taille, deux configurations du marché sont alors envisageables. En premier lieu, les établissements accueillent les deux types d'élèves et dans ces conditions, on aboutit à la même conclusion que pour les formations non formelles à la carte, puisque le niveau de profit sera plus faible. En second lieu on peut envisager que les établissements n'accueillent que les élèves les plus « doués » (ou productif) et dans ces conditions, une partie des établissements se maintient sur le marché.

Mais une segmentation du marché envisagée dépend d'hypothèses supplémentaires, notamment l'assurance que l'offre peut offrir à la demande d'un type $\hat{\theta}$ d'une réussite scolaire. Or à ce niveau, on retrouve les problèmes mentionnés dans le cadre du chapitre 5 (cf. *supra* 5.2, p-240), mais également dans la première section, où la sélectivité ne dépendait pas exclusivement de l'offre, ce qui maintenait un risque objectif d'échec scolaire.

On peut alors envisager dans le cas des formations non formelles, le refus de participer de l'offre compte tenu du coût de la réglementation au travers d'un niveau de profit plus faible si ce dernier ne répond pas à la demande. Au-delà de l'appréciation du nombre d'élève se pose celle de leur qualité, laquelle peut favoriser également un rationnement de la demande.

6.2.2 Coût de l'erreur de sélection et présélection

Il faut considérer une modification de la fonction objectif de l'établissement dans la mesure où il cherche à maximiser le taux de réussite, soit le résultat d'éducation observable publiquement. Cette mesure incitative va avoir pour effet de modifier la fonction de production pédagogique, c'est-à-dire que l'établissement modifiera l'allocation des ressources éducatives en cherchant à accroître l'efficacité des ressources mobilisées. L'analyse précédente a considéré que le résultat d'éducation dépendait exclusivement de

l'effort du propriétaire de l'établissement (les enseignants adoptent le même comportement que les propriétaires d'établissement). Or le résultat d'éducation est fonction de l'effort du directeur mais aussi des caractéristiques qualitatives des élèves au travers de leur motivations et surtout de leur aptitudes observables par le biais de leur acquis scolaires ultérieurs. On peut alors définir le résultat d'éducation comme une fonction dépendante de l'effort des directeurs mais aussi des caractéristiques des élèves :

$$R_i = R(e_d, \theta_j) \quad [76]$$

où R_i correspond au résultat scolaire d'un établissement i
 et e_d le niveau d'effort du directeur/fondateur de l'établissement

Cette variable θ_j intervient sous forme multiplicative :

$$R_i = e_i \theta_j \quad [77]$$

En effet, la distribution de θ_j va affecter la productivité marginale de l'effort. On retrouve à ce niveau la proposition effectuée au chapitre 2 où le résultat d'éducation dépend de l'interaction des ressources éducatives, leurs productivités marginales respectives étant dépendantes de l'état de chaque variable. En fixant le niveau d'effort du directeur à son maximum ($e_d = \hat{e}$) où \hat{e} correspond à l'effort maximum¹⁶⁴, le résultat de l'établissement dépend de la distribution de θ au sein de l'établissement (ou de chaque classe). On peut alors écrire que pour un niveau d'effort du propriétaire, le résultat d'un établissement i s'écrit en fonction de θ_j :

$$R_i = R(\theta_j) \quad [78]$$

Si on considère que le directeur choisi un niveau d'effort maximal compte tenu du mécanisme incitatif décrit précédemment, il doit alors, pour maximiser le résultat,

sélectionner les caractéristiques des élèves de manière à atteindre cet objectif. On peut alors considérer l'établissement comme une entreprise traditionnelle qui doit sélectionner les élèves de manière à être plus efficace. Ainsi l'objectif du propriétaire de l'établissement s'apprécie au travers d'un appariement (assortiment) optimal (cf. Jovanovic 1979a, 1979b) entre l'élève et le programme de formation (les ressources pédagogiques sont différentes selon la distribution de θ_j).

La sélection des élèves s'explique par le coût lié à l'erreur de sélection, si tout bien considéré l'établissement n'apparie pas de manière optimale l'élève et les ressources pédagogiques.

L'analyse précédente s'est placée dans le cas d'élèves possédant des caractéristiques homogènes pour se centrer sur les modifications du fonctionnement liées à la réglementation, indispensable à un mécanisme incitatif. En considérant deux types d'élèves (groupe de même taille), noté respectivement $\hat{\theta}$ et $\check{\theta}$, avec $\check{\theta} < \hat{\theta}$, le propriétaire de l'établissement cherche à apparier le type d'élève à un programme de formation comprenant l'hétérogénéité des ressources pédagogiques.

La fraction de la population d'élève du type θ_j est donnée par $h(\theta_j)$.

On peut considérer que pour un niveau donné de ressources éducatives, la réponse productive des élèves est différente. Si nous reprenons la caractéristique θ qui décrit la qualité des élèves, celle-ci est proportionnelle à la productivité des élèves (temps d'apprentissage d'un programme de formation) telle que :

$$\rho = \lambda \theta_j \quad [79]$$

où ρ est la productivité de l'élève

λ est le coefficient de productivité de l'élève compris entre 0 et 1.

On peut considérer que pour un programme de formation défini, un élève de type $\tilde{\theta}$ aura un temps d'apprentissage plus long (en considérant un temps de travail hors cours identique pour les deux types d'élèves), ce qui entraîne un temps d'utilisation du matériel pédagogique plus long ou encore un temps d'enseignant par élève plus important (cf. *supra* chapitre 2).

Si préalablement à l'exercice, l'établissement peut définir des ressources pédagogiques en fonction d'un élève moyen, $\bar{\theta}$, la flexibilité définie dans le chapitre 5 (cf. *supra* 5.1.1, p-222 et 5.2.1, p-241) lui permet ainsi de s'adapter à une variation d'activité en envisageant que la différence entre les types d'élèves se mesure en termes de ressources pédagogiques mobilisées. L'établissement ne doit pas faire d'erreur dans la définition des ressources pédagogiques associée au type d'élèves auquel cas, cette erreur se traduirait par un coût supplémentaire. En effet, la probabilité du bon choix peut s'écrire :

$$P(\theta_j^*, \theta_j^a) = 1 \quad [80]$$

Où θ_j^a correspond au type élève anticipé par l'établissement, devant être égal au type élève effectif, θ_j^*

On peut écrire :

$$P(\theta_j^*, \theta_j^a) = f(\theta_j^* - \theta_j^a) = f(\varepsilon) \quad [81]$$

Un écart entre le type d'élève anticipé (θ_j^a) et le type d'élève effectif (θ_j^*) entraîne un coût supplémentaire pour l'établissement. Nous avons envisagé que la sélection des élèves était liée à l'aversion pour le risque du propriétaire mais aussi que le résultat dépendait exclusivement des caractéristiques qualitatives de l'élève. Nous avons fait l'hypothèse que le responsable choisit les moyens pédagogiques compte tenu de θ tels que le matériel pédagogique mais aussi le nombre d'enseignant, il définit l'encadrement pédagogique. Le directeur affecte par élève un temps d'utilisation du matériel pédagogique mais aussi un temps d'heure d'enseignant par élève.

Si nous considérons que les caractéristiques qualitatives des élèves affectent leur productivité (cf. *supra* équation [79]), on peut considérer que le choix des ressources éducatives ne peut être efficace (au sens de l'efficacité pédagogique) que pour le type d'élève prédéfini par l'établissement, c'est-à-dire θ_j^a , l'hétérogénéité des élèves, dépendante de leur aptitude ou de leur acquis, entraîne des réponses productives différentes de leur part.

Dès lors l'erreur de sélection entraîne nécessairement une inadaptation des moyens pédagogiques mis en œuvre. Si l'on suppose une mauvaise sélection des élèves, alors l'établissement doit mettre en œuvre des moyens pédagogiques plus importants en essayant d'adapter les ressources éducatives au profil des élèves. L'erreur de sélection entraîne donc un coût d'adaptation, lequel peut être variable selon l'écart entre le profil estimé et réel de l'élève. Si on considère un écart important entre l'élève sélectionné et le choix des ressources estimées, ce coût devient important et est nécessairement à la charge de l'offreur compte tenu de sa responsabilité.

Les pertes pour l'établissement se mesurent par ce biais, mais également par l'incidence de l'erreur sur le niveau de profit, et donc *in fine* par la détérioration de la réputation de l'établissement qui entraîne son exclusion à la fin d'un cycle de formation. De manière symétrique le cas d'une sur sélection se traduit par un coût de formation trop élevé (sur qualité). Le contrôle des pouvoirs publics au sein de l'établissement *i* a pour effet d'informer la demande sur son type (dans le cas où l'on envisage qu'elle est imparfaitement informée). Dès lors, l'erreur ternit la réputation de l'établissement, favorisant un *a priori* défavorable de la demande envers celui-ci, qui voit son niveau de profit remis en cause.

On constate que, quelle que soit l'erreur commise, l'incidence de celle-ci sur la logique de profit de l'établissement l'incitera à mettre en place un mécanisme de pré-sélectivité. Nous verrons que si l'établissement peut chercher une information au travers des antécédents scolaires de l'élève, son aversion pour le risque le conduit à mettre en place son propre mécanisme de sélection de manière à minimiser le coût de l'erreur.

Ne connaissant pas *a priori* leur type, le directeur de l'établissement cherche au mieux à utiliser l'information disponible dans les antécédents scolaires (Z'_{θ_j}) de l'élèves à la date de sélection.

L'objectif du propriétaire de l'établissement est de connaître la probabilité qu'un individu θ_j soit $\hat{\theta}$ ou $\check{\theta}$. Ainsi connaissant Z'_{θ_j} , il tient compte de cette information pour apprécier la réalisation de θ .

On peut envisager que le directeur utilise son expérience et révisé ses anticipations selon le théorème de Bayes. Selon ce théorème, la chronique Z'_{θ_j} peut avoir un effet sur l'événement θ , de sorte que Z'_{θ_j} sera considérée comme une cause possible du type d'élève. Alors la probabilité $P(Z'_{\theta_j}/\theta)$ s'interprète comme la probabilité que Z'_{θ_j} soit la cause de θ , telle que la probabilité de cette cause puisse être calculée *a posteriori*. En d'autres termes on peut poser que :

- 1) on connaît les probabilités *a priori* $P(Z'_{\theta_j})$ de ces causes
- 2) la probabilité conditionnelle $P(\theta/Z'_{\theta_j})$ du type d'élève (dans notre exemple) se réalise sachant que la cause s'est réalisée.

En utilisant les probabilité conditionnelles et le théorème de bayes, nous considérons que le directeur révisé ses anticipations. Cela suppose qu'il puisse disposer d'une certaine expérience et donc que l'on se situe un cadre dynamique. Ainsi à chaque période, compte tenu de l'effet d'expérimentation ou d'apprentissage, il révisera ses anticipations dans le cadre d'une relation répétée. Ce mécanisme conduit à standardiser les caractéristiques qualitatives des élèves. Si l'on considère l'absence d'expérimentation ou d'apprentissage, il peut alors utiliser l'expérience des autres établissements, en supposant qu'il ait accès à l'information.

En supposant que l'information disponible dans les antécédents scolaires soit insuffisante, l'établissement instaure alors un concours ou un examen de manière à être informé sur la qualité des élèves. Le concours ou l'examen à l'entrée s'explique par la difficulté d'appréhender les aptitudes des élèves au travers des notes obtenus en fin de formation ou pendant leur scolarité. La sélection sur dossier scolaire repose sur une hypothèse forte, à savoir l'homogénéité des pratiques de formation et de la qualité de la formation des autres établissements. De manière à pouvoir comparer les élèves, il faut nécessairement que les notes obtenus dans différentes disciplines aient un sens. Cela signifie donc que le contrôle des connaissances est identique dans tous les établissements. Or les pratiques de formation peuvent varier selon les établissements. L'examen d'entrée permet à cet égard d'éliminer le risque d'une mauvaise sélection dans la mesure où il repose explicitement sur l'appréciation du directeur. Dans le cas contraire, il supporte un risque supplémentaire lié aux comportements des autres intervenants dans le processus scolaire.

Quelle que soit la forme de sélection retenue, celle-ci comporte un coût. En effet tant au niveau de la sélection des dossiers que de l'examen, ces mesures nécessitent des moyens de sélection coûteux. On peut considérer que face à un grand nombre de postulants, l'examen offre des économies d'échelle dans la mesure où il paraît plus rapide et nécessite de dépenser moins de temps en dépit des corrections.

La pré-sélectivité à l'entrée des établissements se justifie par le coût associé à une erreur de sélection. Elle conduit alors au-delà d'une mobilisation différente des ressources pédagogiques à accroître le coût de la formation. Sous cet angle, l'offre acceptera de participer à une telle relation éducative si la demande accepte de supporter le coût de la qualité.

6.2.3 Coût de la qualité et demande

Les changements occasionnés par le mécanisme incitatif sont coûteux. La demande peut estimer ce coût de la qualité trop important et préférer un fonctionnement antérieur du

marché. Nous verrons qu'au-delà des coûts supplémentaires, les gains associés à la qualité tendent à limiter leur portée.

Les établissements, en cherchant à satisfaire l'objectif de qualité, seront conduits à une mobilisation différente des ressources pédagogiques pour un objectif d'acquis moyens. Cette mesure se traduit donc par un coût de la formation plus important pour un élève de type $\tilde{\theta}$. En effet, l'objectif de qualité se traduit par un nombre d'heures d'enseignant par élève plus important, mais également un temps d'utilisation du matériel pédagogique plus élevé. En considérant l'encadrement pédagogique, le coût de formation d'un élève de type $\tilde{\theta}$ se décompose de la manière suivante :

$$c_{\tilde{\theta}} = c(H/e_{\tilde{\theta}}, T/e_{\tilde{\theta}}) \quad [82]$$

où $C_{\tilde{\theta}}$ est le coût de formation d'un élève $\tilde{\theta}$

$H/e_{\tilde{\theta}}$ le nombre d'heure d'enseignant nécessaire pour l'élève $\tilde{\theta}$

$T/e_{\tilde{\theta}}$ le temps d'utilisation du matériel pédagogique pour cet élève.

lequel est supérieur à celui valant pour un élève de type $\hat{\theta}$ ¹⁶⁵.

Pour une situation de référence sur le marché, notamment par rapport à un élève moyen, $\bar{\theta}$, on peut écrire les relations suivantes,

$$c_{\hat{\theta}} > c_{\bar{\theta}} > c_{\tilde{\theta}} \quad [83]$$

Dans le groupe $\hat{\theta}$ (nous ne tenons pas compte de l'indice qui n'intervient pas sur le coût de formation), un coût de formation plus faible s'explique par la plus forte productivité des élèves. Dans ces conditions, on envisage que ces derniers obtiennent la qualité à un coût plus faible, dans la mesure où la situation initiale du marché se caractérisait par une qualité moyenne et un coût de formation plus important. On peut envisager qu'en dépit du coût de sélection, le coût de la formation ne dépasse pas celui de la qualité moyenne (effet compensatoire).

Dans le cas du groupe $\check{\theta}$, une variation positive du coût de la formation nous amène à nous intéresser à leur réaction. Ainsi à l'intérieur du même groupe d'élèves, elle sera variable, fonction de sa disposition à payer.

Néanmoins, dans le cadre du chapitre 4 (cf. *supra* 4.1, p-174), nous avons montré que la demande envers les formations formelles n'était pas soumise à une contrainte budgétaire, compte tenu de son orientation scolaire. Ainsi, une contrainte budgétaire forte l'aurait conduite à sélectionner une formation professionnelle. En outre, au-delà des coûts de formation, les avantages de la qualité, en particulier la durée de scolarisation peut réduire le coût total de la scolarité. La demande peut être sensible à un tel argument.

Examinons cette relation.

Dans cette perspective la demande envisage certes l'augmentation du coût de la formation, mais également l'effet positif de la qualité si le rendement interne¹⁶⁶ (mesurant le nombre d'années-élève nécessaire pour produire un diplômé) de l'établissement s'accroît. La qualité au niveau de l'établissement peut avoir un impact sur cette dimension, en accroissant la productivité de l'établissement mais également de l'élève, soit en définitive la productivité des ressources pédagogiques au sein de l'établissement.

En nous plaçons dans une perspective individuelle le comportement de la demande s'apparente à celui d'un producteur (Ben Porath, 1967)¹⁶⁷. Dans ces conditions l'objectif de la demande se définit en fonction d'un cycle de formation déterminé, en l'occurrence un cycle d'étude dont la durée peut être variable selon le type de formation considéré. Ainsi, les formations formelles considérées dans cette dernière analyse se caractérisent par un cycle de formation d'une durée de 3 ans, tant au niveau du premier cycle que du second cycle. L'objectif de la demande étant d'être diplômée, elle cherchera donc à minimiser les coûts pour la quantité d'éducation qu'elle a prédéfini. Nous ne tenons pas compte du rendement de la formation ni du coût d'opportunité. Le comportement de la demande peut s'apprécier de la manière suivante.

Considérons pour plus de simplicité, les deux états possibles du marché. Soit M_1 correspondant à la situation initiale du marché c'est-à-dire sans l'intervention des pouvoirs publics et M_2 correspondant au marché avec un mécanisme incitatif défini par les pouvoirs publics.

Nous supposons en outre que les offreurs (enseignants et directeurs/fondateurs) développent un comportement opportuniste.

Dans l'état M_1 , la demande ne connaît pas parfaitement le coût de scolarisation dans la mesure où celui-ci dépend du comportement de l'offreur, mais également de l'élève. Pour l'instant, nous considérons comme optimal le comportement de l'élève, soit $e_{\theta} = \hat{e}$.

En l'absence de qualité, le coût de la formation se compose des droits de scolarité à payer chaque année, mais il peut être pondéré par le temps consacré pour être diplômé.

Le coût de la formation (entendu au sens d'un cycle) prend ainsi la forme suivante :

$$c_s = \sum_{a=1}^n p'(1 + \gamma) \quad [84]$$

où a représente la durée d'un cycle de formation variant de 1 à n

p' les droits de scolarité (que nous considérons comme constant durant le temps de scolarisation)

et γ , le nombre d'années supplémentaires nécessaires à l'individu pour être diplômé.

Dans le cas idéal, ce nombre doit être nul et donc le rendement interne des études est optimal car égal à 1. Ainsi $\gamma \in [0, n]$ où n représente le nombre d'années supplémentaires. Si l'on envisage que le jeu du marché fixe p' et que la qualité conduit à l'augmenter. Dans le même temps, la qualité modifie γ , en le réduisant, l'idéal étant qu'il soit proche de 0. Pour autant, comme nous l'avons mentionné dans le cadre de la première section, la prise en compte de la qualité par les établissements ne conduit pas à rendre nul ou à éliminer le mécanisme de sélectivité sur le marché, compte tenu des acquis des élèves. En effet, même si l'on envisage une mobilisation différente des ressources pédagogiques, cette dernière vise à accroître les chances de réussite de l'élève, elle ne signifie pas que l'établissement va compenser les lacunes que les élèves peuvent avoir à l'entrée,

expliquant qu'un risque d'échec objectif demeure au niveau du marché. Dans ces conditions, la demande va comparer les coûts dans le cas des deux états du marché retenus.

L'effet productivité lié à la qualité va jouer sur γ en réduisant le nombre d'années-élève nécessaires. Ainsi, la demande peut envisager que le coût lié à la qualité se justifie si en définitive, la qualité réduit le temps associé à un diplôme. Ce phénomène tend alors à compenser l'augmentation des coûts au travers des droits de scolarité (y compris l'assurance de l'offre vis à vis d'une pré-sélectivité).

En effet, la demande peut considérer qu'en définitive le coût de la formation soit moins important en tenant compte de l'impact de la qualité sur la durée de scolarisation. De la même manière la demande peut être informée plus rapidement et à moindre coût quant à la capacité à réussir de l'élève. Elle dispose également par ce biais d'un mécanisme coercitif sur l'élève. Dès lors, ces changements apparaissent parfaitement compatible avec le comportement de la demande et l'on ne peut envisager par ce biais une remise en cause du mécanisme incitatif.

La seconde section s'est limitée à la prise en compte des caractéristiques de la demande. On constate ainsi que le coût de la réglementation motive le refus de l'offre. Dès lors, l'application du mécanisme incitatif se restreint aux formations formelles. Néanmoins, notre analyse s'est effectuée en fixant le comportement de la demande sur le marché et en ne l'envisageant qu'au travers du prisme de l'offre. Cette hypothèse sera levée dans la dernière section en endogénéisant le comportement de la demande vis à vis du mécanisme incitatif instauré par les pouvoirs publics.

6.3 Incitation qualitative sur l'offre et effet de rétroaction de la demande

En nous plaçons du point de vue de l'offre (cf. *supra* 6.1 et 6.2), nous avons envisagé une participation implicite de l'ensemble de la demande en se limitant à un bénéfice en termes d'acquis et de résultat scolaire. Mais une partie de la demande, en particulier celle d'un type élevée peut mettre l'accent sur l'inégalité créée par un tel mécanisme incitatif au travers d'une différenciation de l'offre (6.3.1). L'assurance de la

demande ne peut suffire à garantir l'application du mécanisme incitatif si cette dernière y trouve un intérêt. Sous cet angle est abordé l'enjeu de la formation. Cette stratégie d'une partie de la demande peut conduire les pouvoirs publics à ne pas jouer un rôle dans la mise en place d'un système d'information (6.3.2).

6.3.1 Signal de qualité et demande : assurance de l'offre contre assurance de la demande

L'hypothèse d'un comportement homogène de la demande sur le marché découle de l'analyse de la première section où l'établissement se montre indifférent quant au type d'élèves accueilli. L'élimination d'un biais de sélectivité sur le marché passe nécessairement pas la création de groupes non concurrents. Ce phénomène traduit un cloisonnement des segments du marché confondu avec le type d'élève accueilli. Or l'hétérogénéité des élèves et la divergence d'intérêt entre les deux groupes d'élèves se traduit par une réaction et une adaptation du type d'élève qui s'estime être pénalisé par une telle politique, en l'occurrence les élèves les plus doués.

La demande peut s'interroger sur le mécanisme d'évaluation. La formation permet également aux individus de se différencier. Or, celle-ci peut envisager qu'une telle politique tende au contraire à rendre homogène le profil les élèves. En effet, elle apparaît ainsi plus favorable à la demande la plus faible, et non à celle la plus élevée. Dans ces conditions, la fonction de différenciation (et de signalement) liée au marché de la formation est remise en cause. En effet, la demande d'un type $\hat{\theta}$ peut faire valoir qu'elle ne connaît pas l'impact de cette différenciation sur le résultat des élèves. Aussi, elle envisage que si les élèves obtiennent un résultat proche ou similaire, ils seront traités de la même façon, bien que leur formation soit différente. Elle peut également considérer que le signal de qualité défini au niveau de l'offre revient nécessairement à déresponsabiliser une partie de la demande de ses acquis initiaux par une mobilisation de ressources pédagogiques plus importante. Or les acquis des élèves à l'entrée sont également fonction de leur effort durant leur scolarisation. Si l'on envisage que les individus en sont

responsable, alors un tel signal de qualité revient à taxer les plus productifs et avantage les moins productifs.

L'acceptation par la demande d'une telle configuration du marché repose sur la prise en compte du type d'établissement ou sur la relativisation du résultat, comme nous l'avons souligné pour l'offre. Or, une telle mesure semble être difficilement généralisable (de manière autonome) puisqu'un même établissement accueille des élèves d'un type différent.

Cette situation n'est pas certaine, mais le risque qu'elle représente incite la demande à sélectionner la même offre de formation (ressources pédagogiques) en révélant son type, afin de bénéficier de la qualité. Afin d'éviter un tel risque, la demande est prête à supporter un coût de la formation plus élevé, lequel lui garantit le signalement de sa qualité. En envisageant son aversion pour le risque tel que défini dans le chapitre 4, la demande ne peut décider de revenir à la configuration du marché qui prévalait dans la mesure où elle accepte de supporter le risque qualitatif lié à un comportement potentiellement opportuniste de l'offreur (cf. *supra* chapitre 5).

De manière à apprécier l'incidence d'un tel comportement, résumons la situation créée par la contre stratégie de la demande.

En premier lieu, on constate que le groupe $\hat{\theta}$ peut bénéficier d'une offre de formation de qualité, même s'il partage sa rente avec l'établissement. Dans ces conditions, le surcoût profite à l'offre. Ainsi, par rapport à la situation précédente, le coût de l'assurance de la demande est plus élevé (offre homogène), mais le risque qualitatif au niveau de l'offre est éliminé. Or, comme nous l'avons démontré précédemment, la demande peut préférer une situation de sur-qualité si cette dernière lui garantit un comportement optimal de l'offre. Le comportement de ce groupe exclut de fait l'autre groupe qui est alors soumis au risque qualitatif de l'offre, d'autant plus que cette concurrence au niveau des établissements le favorise. Cet ajustement qualitatif sera d'autant plus important si l'offre veut obtenir le même niveau de profit que les

établissements sous contrat. Dans cette perspective seule la norme de qualité au niveau des ressources pédagogiques est satisfaite.

Le marché se caractérise alors par une sous-qualité ou une sur-qualité, confondues avec le type d'élève. Indépendamment des ressources pédagogiques, la question qui se pose concerne l'importance de l'ajustement qualitatif. Cette configuration du marché conduit à s'interroger sur l'importance des ressources pédagogiques comparées aux variables d'effort. On aurait tendance à considérer qu'une telle situation sur le marché est très défavorable pour la demande d'un type $\tilde{\theta}$. Cette dernière peut réagir à une telle situation en préférant ne pas sélectionner un établissement dont la qualité se limite aux ressources pédagogiques.

L'analyse effectuée dans la section précédente est remise en cause si l'on envisage que la demande puisse préférer le fonctionnement antérieur du marché. Une telle réaction est d'autant plus probable si elle attribue plus d'importance à l'effort pédagogique.

Le comportement de la demande d'un type $\hat{\theta}$ peut-il remettre en cause la participation de l'offre ?

Un tel comportement conduit nécessairement à rationner la demande et donc à remettre en cause une logique de profit au niveau de l'offre, selon le même schéma développé dans la section 6.2 (cf. *supra* 6.2.1, p-298). Indépendamment de l'intérêt de l'offre à une rente d'information, la logique de profit est remise en cause. Les établissements ne sont alors pas segmentés selon le type d'élèves, l'offre aura une préférence pour un fonctionnement antérieur du marché où sa logique de profit était respectée.

Certes, une telle situation n'a pas un caractère automatique, elle dépend de l'effet de concentration des élèves d'un type donné. En effet, en considérant le comportement de la demande sur le marché, une partie de l'offre cherche à capter une partie de cette rente, ce qui, dans ces conditions, conduit à maintenir une partie de l'offre sur le marché. Nécessairement, pour l'offre sélectionnée par le comportement de la demande, la situation en M_2 (mécanisme incitatif) est équivalente à celle prévalant en

M_1 (absence de mécanisme incitatif). Quel que soit l'état du marché, l'offre reçoit une rente liée, soit à l'information dont elle dispose, soit à l'aptitude de la demande. En définitive, la configuration du marché M_2 n'est tenable qu'en fonction du comportement de la demande et de la possibilité pour elle de se regrouper au sein d'un même établissement.

Ce constat d'échec peut conduire les pouvoirs publics à intervenir et inciter la demande au travers d'une assurance à sélectionner la bonne offre de formation, appréciée dans notre analyse comme un contrat.

6.3.2 Assurance de la demande et incitation qualitative

Dans ce second paragraphe, il convient de s'interroger sur la possibilité d'une intervention publique sur le marché pouvant satisfaire l'ensemble de la demande et donc d'assurer sa participation au cadre incitatif définie. Comme nous l'avons remarqué dans l'analyse précédente, la réaction négative d'une partie de la demande est reliée aux avantages qu'elle pouvait obtenir compte tenu de sa position relative sur le marché une fois formée. Cet avantage valait antérieurement sur le marché et ne peut donc être remis en cause par le mécanisme incitatif. Dans ces conditions, les pouvoirs publics peuvent envisager une pondération des résultats visant à maintenir cet avantage pour le groupe d'élèves le plus doués. Au niveau du résultat scolaire de l'élève apparaîtrait son niveau à l'entrée de manière à neutraliser l'effet d'une différenciation de l'offre.

La participation de l'ensemble de la demande est-elle satisfaite ? Pour l'apprécier, il suffit de comparer la position de chaque groupe.

Si l'on considère le coût associé à la stratégie du groupe le plus doué, la demande d'un type plus faible sera incitée à accepter cette situation qui lui permet d'obtenir une offre de formation de bonne qualité. De la même manière, la demande d'un type élevé économise le coût lié à la sur qualité. Les deux groupes ont ainsi un intérêt à la coopération compte tenu de ses gains.

L'analyse effectuée dans la section précédente souligne la possibilité de trouver un accord quant à la pondération des résultats en vue de ne pas sanctionner une partie de la demande, ce qui en définitive serait préjudiciable à l'ensemble de la demande sur le marché. En effet, une telle stratégie comporte un coût qu'il se mesure en termes de ressources pédagogiques ou encore en termes d'effort pour la demande la plus faible. Sous cet angle, la coopération devient une stratégie dominante bien qu'elle passe par une intervention explicite des pouvoirs publics sur le marché. Cependant, nous n'avons envisagé que le coût d'une telle mesure sur la demande d'un type élevé, $\hat{\theta}$. Or cette dernière peut estimer les avantages liés à une telle stratégie, laquelle justifie la sur-qualité et le coût qui est associé. Cet avantage se mesure au travers du rendement de la formation et des chances de réussite. Ainsi, la demande prend en considération l'effet positif d'une pré-sélectivité (et d'un rationnement quantitatif) sur le marché de la formation, laquelle réduit la concurrence en son aval, pour un type de diplômé (ou de formation). Afin de présenter le comportement de la demande sur le marché, nous repartirons de son comportement décrit dans le chapitre 4. Un tel comportement d'une partie de la demande vient à justifier l'absence d'intervention des pouvoirs publics sur le marché au regard des distorsions créées plus importantes.

De manière à apprécier l'enjeu de la sélectivité sur le marché de la formation, il est possible de résumer son impact. Si on envisage que la demande est informée de ses propres caractéristiques, elle peut envisager l'effet positif à être sélectionné dans la mesure où une telle sélection aboutit à restreindre la sélection en aval du marché de la formation et peut donc avoir un effet positif sur le rendement de la formation. La sélectivité ici envisagée est la pré-sélectivité (cf. *supra* chapitre 3, 3.3, 3.3.3, p-167). Le comportement de la demande vis à vis de l'offre de formation sera alors fonction du rapport coût/avantage de cette sélectivité. Pour plus de simplicité nous envisageons ce comportement au niveau individuel ou du groupe stigmatise l'intérêt de chaque individu d'un type donné et est donc homogène à l'ensemble des individus du groupe considéré. Sous cet angle, il est possible d'apprécier ce comportement au niveau de l'individu représentatif.

Si nous reprenons le cadre du comportement de la demande défini dans le chapitre 4, nous avons souligné que le critère de décision de la demande s'effectuait à partir d'un

Si nous reprenons le cadre du comportement de la demande défini dans le chapitre 4, nous avons souligné que le critère de décision de la demande s'effectuait à partir d'un calcul de rentabilité. Sous cet angle, tant au niveau du choix du type de formation que de la durée de formation et en l'absence de contrainte particulière la demande cherche à maximiser les gains nets de son investissement. Nous admettons que les coûts de scolarisation sont connus par la demande et se confondent au coût théorique. Cette hypothèse apparaît d'autant plus crédible qu'elle tient compte des effets du mécanisme incitatif sur l'offre et la demande. Nous concentrons nos propos sur les avantages liés à une telle configuration du marché.

En se plaçant dans un contexte de sélectivité sur le marché de l'emploi, ce dernier tend à accroître la concurrence entre les individus, lesquels cherchent à maximiser leur chances d'accès à l'emploi ou encore au marché de la formation. Quelque soit l'objectif retenu, le comportement de la demande en amont sera le même. Pour plus de simplicité, nous envisageons le cas d'une finalité professionnelle d'une formation formelle, f d'un type et d'un rang donné. L'intérêt de la demande à la sur-qualité peut s'établir par la préférence d'une présélectivité qui ne la concerne pas et réduit de fait la sélectivité terminale. L'avantage de ce rationnement quantitatif sur le marché de la formation s'illustre par ce biais.

Mais une partie de la demande peut estimer que les avantages d'une formation sont également liés au nombre d'individus concernés par la même formation et donc l'intérêt d'être un petit nombre sélectionné. La demande étant informée de son type et du fait qu'elle sera sélectionnée sur le marché. On souligne sous cet angle que la demande peut être intéressée à un rationnement quantitatif d'un groupe. L'enjeu que représente la formation ou l'éducation en générale peut expliquer la réalisation de telles stratégies sur le marché. Le fait de pondérer le résultat de la demande sur le marché ne peut suffire à garantir l'application d'un mécanisme incitatif sur le marché.

Une modification des hypothèses, notamment le rejet de l'égoïsme et la valorisation d'une demande altruiste est à même de garantir l'application du mécanisme incitatif. Or en

l'absence de contrat particulier et compte tenu de l'intérêt de la sélectivité pour une partie de la demande, une telle hypothèse apparaît peu probable.

Pour paradoxale qu'elle soit, l'inefficacité du marché liée aux imperfections de l'information ne justifie pas l'intervention des pouvoirs publics d'autant qu'elle créerait encore des distorsions plus importantes.

Développons cette idée.

Si les asymétries d'information créent des inefficacités sur le marché de la formation, la résolution de ces inefficacités par une intervention spécifique des pouvoirs publics sur le marché revient à en créer d'autres. Dès lors, l'inefficacité étant inhérente aux deux configurations du marché considéré, le choix s'effectuera en fonction de la plus faible. Il n'est donc pas possible d'obtenir un marché remplissant ces conditions d'efficacité. Ce qui revient en définitive à choisir entre deux sous-*optima*, celui dont le coût sera le plus faible.

En effet, si l'intervention des pouvoirs publics est justifiée en réaction à un comportement déviant de l'offre privée (et initialement de l'offre publique), celle-ci se montrera plus efficace que si l'on fixe le comportement de la demande. Mais, en prenant en compte la fonction de réaction de la demande, on passe d'un comportement déviant de l'offre celui de la demande, lequel a également des incidences sur l'efficacité du mécanisme incitatif, comme nous l'avons montré. Nous retrouvons ici, l'importance du rôle de la demande sur le marché, lequel est habituellement sous-estimé, voire marginalisé dans les justifications d'un modèle de marché en réaction aux échecs d'une offre publique (cf. *supra* Chapitre 2, 2.3, p-107).

La mise en évidence des déviances liées à la demande, suppose que l'on se réfère à un critère de choix entre les deux configurations du marché.

En se plaçant du strict point de vue de l'inefficacité¹⁶⁸, on peut difficilement hiérarchiser les deux états du marché puisque cela renvoie au choix d'un comportement déviant de l'offre ou de la demande. Si l'on précise qu'une telle stratégie rationne une

partie de l'offre et de la demande sur le marché, les pouvoirs publics peuvent chercher à éliminer l'effet de sélection lié au mécanisme incitatif en préférant ne pas informer la demande.

On envisage alors que l'Etat en tant qu'agent central puisse anticiper les réactions des agents sur le marché et donc préférer un fonctionnement inefficace du marché notamment en maintenant les asymétries d'information plutôt que de privilégier un nombre restreint d'individus sur le marché. A cela s'ajoute la réaction négative des individus exclus qui en définitive peuvent préférer une offre homogène tant au niveau des caractéristiques scolaires que de l'effort pédagogique, laquelle peut apparaître plus égalitaire. Certes l'homogénéité de l'offre du point de vue des ressources pédagogiques mobilisées favorise les élèves d'un type élevé mais en ce qui concerne le comportement de l'offre, l'ensemble de la demande est soumise au même risque. Ce qui en définitive peut être une source de satisfaction pour la demande d'un type faible car elle limite les inégalités entre la demande.

Conclusion

Nous avons cherché à mettre en évidence dans ce chapitre, les conditions d'efficacité d'un mécanisme incitatif. Si les conditions peuvent être satisfaites au niveau de l'offre, le mécanisme se heurte néanmoins à l'hétérogénéité de la demande et à l'enjeu que peut représenter l'éducation ou la formation.

Si le mécanisme incitatif sur le marché peut résoudre les inefficacités au niveau de l'offre, ce problème est transféré à la demande. Or les analyses actuelles valorisant la solution de marché marginalise voire exclut le rôle de la demande. Un cadre incitatif permet de le réintégrer explicitement. En outre, il permet de replacer la demande dans l'enjeu du mécanisme incitatif sur le marché et de souligner sa responsabilité dans l'inefficacité (cas de la sur-qualité). Or l'échec du marché du point de vue de la demande est généralement abordé sous l'angle des inégalités liées au revenu ou encore de l'information (cf. Levin, 1992).

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de ce travail visait à apprécier l'efficacité d'une gestion de l'offre de formation par le marché. Si notre analyse s'est intégrée dans la problématique plus générale des relations Etat/marché appliquées à la gestion de l'offre de formation, elle la dépasse en soulignant que les deux modes de gestion font face aux mêmes contraintes informationnelles et de révélation de la demande. Notre travail met alors l'accent sur ces limites, dans la satisfaction d'un objectif de qualité ou d'efficacité, plus que sur la dichotomie traditionnelle Etat/marché.

La reprise des principales conclusions auxquelles nous sommes parvenues conduit à formuler des remarques et des commentaires sur notre analyse. Elle souligne également le rôle de la demande et de ses préférences dans la définition d'une politique éducative.

Reprenons les analyses effectuées dans chaque chapitre afin de rappeler les étapes ayant débouché sur une telle conclusion.

Dans une première partie, nous avons montré que l'environnement budgétaire contraint détermine un recentrage des fonds publics vers l'enseignement primaire (chapitre 1) et un désengagement de l'Etat au profit d'opérateurs privés qui seraient mieux à même de distribuer (produire) efficacement la formation. Si la référence à l'analyse économique de la bureaucratie souligne les comportements stratégiques des enseignants ou des gestionnaires des établissements publics, elle suppose par ailleurs que le marché ne se trouve, quant à lui, pas soumis à de telles contraintes (chapitre 2). L'étude de la solution de marché s'effectuerait alors dans un environnement certain où les individus sont parfaitement informés. La levée de ces hypothèses dans les parties II et III permet un élargissement de l'analyse.

Le traitement du choix de formation dans un objectif de qualité externe souligne les limites d'un cadre qualitatif fixé *a priori*, où les caractéristiques du marché de l'emploi, de la formation et enfin de la demande se trouvent sous-évaluées. Sous cet angle, l'étude du marché béninois révèle les logiques individuelles à l'origine de son développement. On

note ainsi, du côté de l'offre, une adaptation aux contraintes économiques, incitant les individus à reporter en totalité ou partiellement leur offre de travail. Cette logique de l'offre trouve une réponse dans celles de la demande. Ainsi le report de la demande de formation s'explique en raison d'un rationnement dans l'offre de formation publique tant dans une dimension quantitative que qualitative (chapitre 3). Le marché répond ainsi à des besoins éducatifs non satisfaits par l'offre publique (formations non formelles) mais aussi à une demande d'assurance au travers de la valorisation d'une formation tertiaire. L'étude de la demande d'assurance dans le chapitre 4 s'est inspirée de la démarche suivie dans l'analyse des contrats implicites.

Ce chapitre souligne les limites d'une qualité (contrainte qualitative) définie *a priori*, de manière exogène au marché. L'étude des comportements de la demande sur le marché de l'enseignement technique et professionnel souligne une responsabilité limitée de la gestion publique dans la structuration de l'offre de formation, notamment une forte tertiairisation. En effet, l'inefficacité mise en évidence dans le cadre du chapitre 2 s'explique par le décalage entre une qualité *a priori*, définie au sein d'une politique éducative (professionnalisation de la formation) et une qualité *a posteriori* valorisée par la demande.

L'écart entre des deux qualités s'explique par une référence à une norme de qualité définie hors marché. Ainsi la demande ne sous-évalue pas la qualité mais s'adapte aux contraintes dont elle est l'objet sur les marchés de l'emploi et de la formation. Ce décalage peut également être rapproché d'une qualité définie verticalement (Pouvoirs Publics) indépendamment de la demande et de ses objectifs. Les objectifs divergents, on ne peut alors conclure à la prééminence d'une qualité *a priori* sur une qualité *a posteriori*.

On note à ce niveau que l'Etat, tout comme le marché, fait face à cette même contrainte de la révélation de la demande. La responsabilité de cette dernière dans la structuration de l'offre de formation limite *de facto* l'inefficacité de la gestion publique habituellement mise en évidence. L'Etat au même titre que le marché, répond à la demande et donc à un objectif de qualité.

La réponse des établissements privés à une demande de services éducatifs spécifiques (formations non formelles) et d'assurance (formations formelles/tertiaires) ne se traduit pas pour autant par la satisfaction d'une qualité interne.

La relation éducative étudiée par le biais d'un modèle Principal-Agent dans la dernière partie révèle l'incapacité de la demande à mettre en place un contrat éducatif incitatif, compte tenu de la nature jointe du processus de formation. Elle révèle la situation paradoxale d'un marché satisfaisant la demande, mais la soumettant à un risque qualitatif au travers d'un comportement potentiellement stratégique de l'offre (chapitre 5).

A ce titre, les limites évoquées dans le cadre d'une gestion publique (chapitre 2) peuvent être formulées à l'égard du secteur privé. L'intervention des pouvoirs publics sur le marché se justifie afin de rétablir un équilibre dans la relation éducative. Ce domaine d'intervention demeure la prérogative des Pouvoirs Publics si l'on considère l'externalité positive produite par l'information. Le chapitre 6 étudie les conditions d'efficacité d'un mécanisme incitatif sur le marché.

La mise en place d'un système d'information comporte un coût, lequel peut entrer en conflit avec la contrainte budgétaire définie dans le cadre du premier chapitre. Sans négliger les coûts d'un système d'information, nous mettons en évidence la possibilité d'utiliser les résultats scolaires bruts des établissements en les pondérant des caractéristiques des élèves à l'entrée. Ainsi l'information de base demeure les taux de réussite à l'examen de chaque établissement et la comparaison de ces derniers, en contrôlant la qualité des élèves. L'utilisation des performances relatives des établissements au travers de leur mise en concurrence permet d'éliminer les bruits dans le système d'information et offre un moyen de contrôle satisfaisant de leur qualité.

Si cette méthode d'évaluation s'avère possible, elle nécessite néanmoins l'existence d'au moins deux établissements. Ainsi un établissement se retrouvant en situation de monopole sur le marché ne peut être contrôlé efficacement. On retrouve en effet les conditions d'une relation éducative privée, où l'offre maîtrise le processus de formation mais surtout d'évaluation (chapitre 5).

Le risque d'un comportement coopératif des établissements est abordé dans cette analyse. Une coopération supposerait un accord préalable des établissements sur le marché. Si un tel accord est envisageable, les risques encourus par les établissements ne les incitent pas à retenir cette solution. Le mécanisme incitatif s'applique alors à l'ensemble du marché.

La coassurance de l'offre et de la demande dans le contrat éducatif incitatif prend la forme de provisions réciproques. La demande effectue un paiement partiel des droits de scolarité à l'établissement et provisionne auprès de l'Etat les droits de scolarité restant dus afin d'assurer l'offre contre un comportement déviant de l'élève, responsabilisant les familles quant à l'effort d'apprentissage de leurs enfants.

L'étude des conditions d'efficacité du mécanisme incitatif effectué dans une première étape de notre analyse met en exergue la satisfaction de la contrainte incitative de qualité au niveau des établissements. Outre la dimension normative du mécanisme incitatif, cette analyse offre une meilleure compréhension de la relation éducative notamment au sein de l'établissement. On note ainsi une application limitée de ce mécanisme dans un cadre public compte tenu du statut des enseignants et du coût qu'entraînerait un contrat incitatif au niveau des enseignants.

Au-delà de cette condition particulière d'efficacité qui tend à distinguer l'offre privée de celle publique, on ne peut pour autant conclure à la supériorité du marché dans la mesure où l'efficacité du mécanisme incitatif repose sur une fixation du comportement de la demande.

L'endogénéisation des caractéristiques et du comportement de la demande définis dans les chapitres 3 et 4 révèlent les limites d'un tel mécanisme.

A cet égard, deux phénomènes sont mis en évidence. En premier lieu, le mécanisme incitatif repose sur une réglementation de l'offre de formation se traduisant par le changement des formations non formelles en des formations scolaires traditionnelles. Si

habituellement, la résistance à la réglementation est reliée à l'offre, dans le cas des formations non formelles, elle peut être rapprochée d'une résistance au changement de la demande.

D'autre part en ce qui concerne la demande de formations formelles, le mécanisme incitatif repose l'hypothèse forte de groupes non concurrents. La demande la plus productive refuse une différenciation de l'offre de formation selon le type d'élève. Elle est donc incitée à ne pas révéler son type et/ou à se faire passer pour une demande moins productive de manière à maintenir sa rente d'aptitude. L'inefficacité du marché s'apprécie par un équilibre de sur-qualité. Cette situation favorise un effet d'éviction au détriment des élèves les moins productifs. Cette segmentation qualitative du marché nous conduit à nous interroger sur la pertinence de l'intervention publique dans l'instauration d'un système d'information sur le marché. En effet, si les Pouvoirs Publics envisagent l'impact de leur action sur le marché, alors ils substituent à un marché inefficace compte tenu des asymétries d'information (relation offre/demande), un marché inefficace en raison des stratégies d'une partie de la demande (relation demande/demande).

Les limites du marché reliées aux asymétries d'information ne justifient pas une intervention publique, non que l'Etat soit moins bien informé, mais parce que l'intervention publique doit être évaluée en tenant compte des contre stratégies sur le marché notamment celles de la demande. Cette conclusion, à première vue paradoxale, se comprend si les critères d'équité et de justice sociale définis dans le premier chapitre constituent les critères déterminants de l'intervention publique dans un ordre lexicographique.

Les modèles centrés sur l'offre sous estiment, voire marginalisent la demande, les modèles incitatifs n'échappent pas à cette règle. A ce niveau, l'Etat et le marché sont soumis à la même contrainte : la révélation de la demande. Il n'est donc pas possible de hiérarchiser les deux modes de gestion. Ainsi, le marché semble certes éliminer les inefficiences de l'offre publique, mais il favorise également la révélation de la demande, qui développe des stratégies. A l'inverse, cette dimension est moins présente dans la

critique de la gestion publique, dans la mesure où la révélation de la demande pose plus de problèmes, ce qui peut justifier que les contraintes se focalisent sur l'offre.

Si le cadre d'analyse proposé dans ce travail a permis de spécifier une fonction de qualité et d'appréhender les interactions stratégiques, cette étude s'est limitée au seul segment de l'enseignement technique et professionnel. Deux élargissements seraient intéressants. En premier lieu, on pourrait intégrer plus explicitement l'apprentissage dans les ateliers urbains. Une telle analyse supposerait une meilleure spécification de la fonction de la qualité, qui dépendrait notamment du volume d'activité de l'atelier considéré sous la forme d'un « *learning by doing* » (Rosen, 1987) . Elle permettrait également de situer ce segment particulier du marché de la formation dans les stratégies de la demande, notamment sa fonction d'assurance que nous avons introduite dans le chapitre 4. Enfin, la relation entre l'apprentissage et l'auto-emploi gagnerait à être précisée, tant sur un plan méthodologique qu'empirique, compte tenu des vertus qui lui sont accordées dans une politique de développement « autocentrée » ou en prise sur des « réalités locales ».

Le second élargissement concerne la prise en compte des établissements privés religieux de confession catholique ou musulmane (« *merdersa* »). Leur place dans l'offre de formation est non seulement méconnue mais leur intégration permettrait également de spécifier leur objectif et de définir des critères d'efficacité appropriés à un cadre non marchand. De la même manière, l'appréciation de leur fonction de formation offre la mise en perspective d'une troisième modalité, quant à la gestion de l'offre de formation.

Ces élargissements permettraient une vision plus globale du marché de la formation, et ne se borneraient donc qu'aux seuls établissements d'enseignement technique privés à but lucratifs. Le cadre d'analyse retenu dans la présente étude peut être repris, moyennant des ajustements afin de tenir compte des particularités de ces offreurs sur le marché.

Mais au-delà de ces élargissements, il nous semble que les relations Etat/marché sous l'angle des incitations qualitatives révèlent l'importance de la révélation de la demande, largement sous-estimée dans la définition d'une politique éducative.

Le retour significatif, depuis le milieu des années 80, à une dimension « gestion du développement » (Hugon, 1991c) témoigne du recentrage des analyses sur l'éducation de l'offre. Le modèle de l'offre à la base de toute politique d'ajustement est reproduit dans un cadre éducatif. Sous cet angle, la représentation de la demande dans l'analyse est réduite à sa plus simple expression. Ainsi, elle concerne principalement sa disposition à payer dans l'analyse plus générale des problèmes de financement. Elle n'intervient que pour renforcer l'argument favorable à un transfert des charges éducatives de l'Etat vers les individus (cf. Jimenez, 1987). Cette seule dimension se justifie sans aucun doute par les contraintes économiques qui pèsent sur les pays d'Afrique subsaharienne. Sans minimiser ces contraintes qui stimulent la recherche de solutions appropriées, on s'étonne néanmoins de leur focalisation exclusive sur l'offre. Elles aboutissent ainsi à ne retenir que des solutions *a priori* et partielles sans envisager les réactions des principaux acteurs concernés par les politiques considérées.

Le marché de la formation béninois illustre l'adaptation des individus à un environnement contraint, tant au niveau de l'emploi que de la formation. Au delà d'une adaptation de la demande à une modification de l'environnement, l'endogénéisation de la demande dans une politique éducative pose avec plus d'acuité la question d'une réforme éducative.

Ainsi, les études disponibles responsabilisent généralement l'offre, à l'origine des inefficacités, en admettant que la demande ne peut avoir à ce niveau, une quelconque responsabilité. A cet égard, une analyse des relations éducatives sous l'angle des incitations, permet de mettre en évidence les facteurs de résistance au niveau de la demande. Deux remarques peuvent être formulées.

Toute réforme éducative souhaitable ne peut se passer d'une étude précise des stratégies scolaires, sans être vouées à l'échec ou créer des distorsions plus importantes. Une réforme éducative oblige alors à spécifier le comportement de la demande et à l'endogénéiser dans l'évaluation de la politique envisagée. Son efficacité est à ce prix.

La seconde remarque concerne l'intérêt même d'une réforme au regard des facteurs de résistance au changement souligné dans notre développement. Chaque acteur du

processus éducatif cherche à conserver ses intérêts. Cela vaut pour l'offre par un effet de corporatisme mais également au niveau de la demande, par le maintien d'une rente d'aptitude. L'offre et la demande peuvent également coopérer si elles y trouvent un intérêt.

Sous cet angle, on ne peut être que septique quant au changement éducatif, à moins d'envisager qu'il ne s'opère sans rupture, tout en respectant l'intérêt des groupes minoritaires.

ANNEXE

Annexe 1 : Carte de la
REPUBLICQUE DU BENIN

REPUBLICQUE DU NIGER

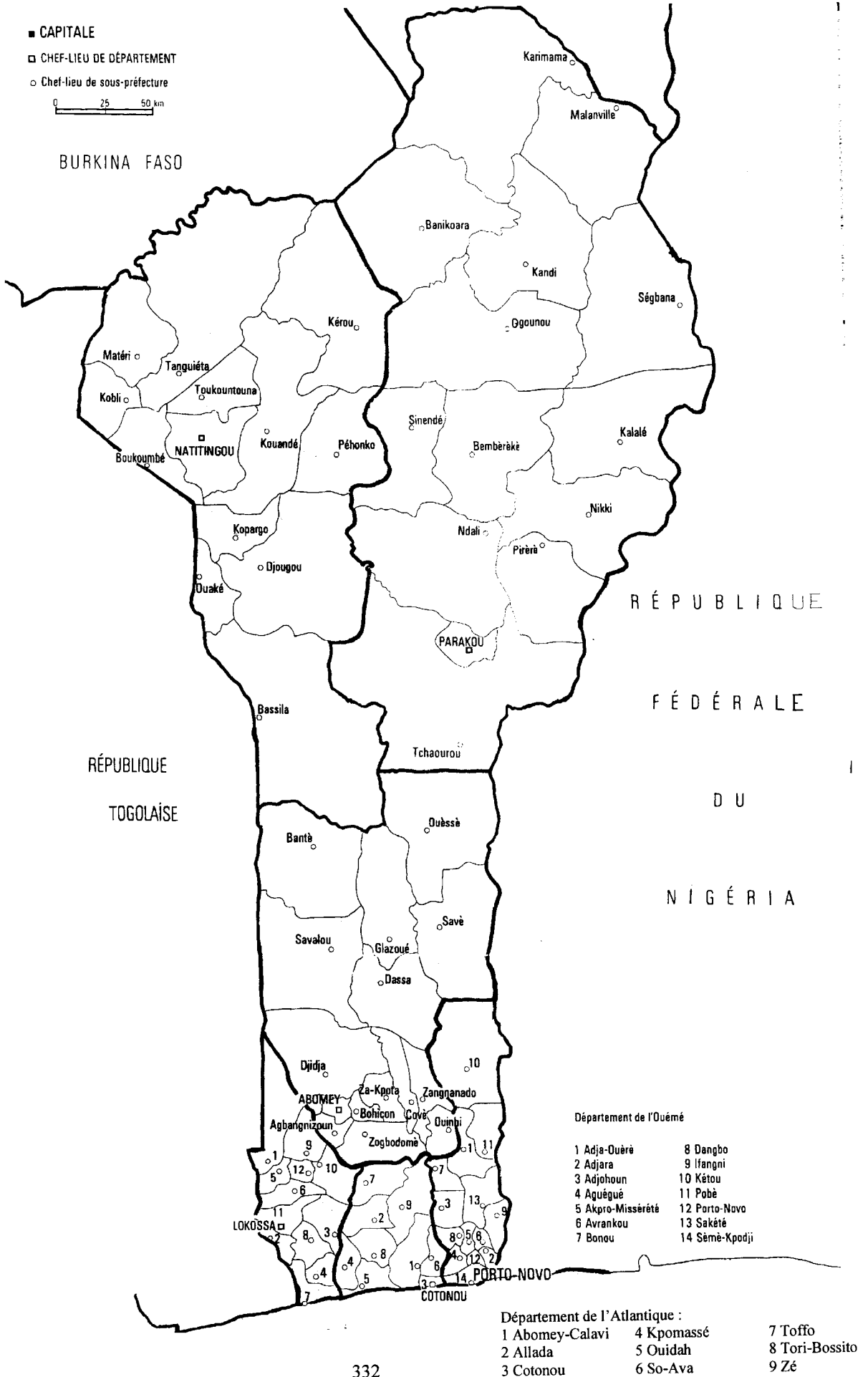


Tableau 17. Part des dépenses publiques et privées dévolues aux différents sous secteurs éducatif dans le cadre du P.A.S.

Années	1989	1990	1991	1992	1993	1994*	1995*	1996*	1997*	1998*	1999*
BUDGET TOTAL EDUCATION	16,226	16,949	15,743	19,137	19,297	24,771	24,907	25,668	26,224	26,865	27,688
Dépenses salariales	14,453	14,989	13,766	16,300	16,079	17,970	17,842	18,326	18,603	18,955	19,467
Dépenses non salariales	208	397	553	1,310	1,575	4,820	5,028	5,266	5,498	5,732	5,977
Transferts	1,565	1,563	1,425	1,527	1,643	1,981	2,038	2,077	2,123	2,178	2,243
CATEGORIE DE DEPENSES											
Salaires (en % du Budget)	89%	88%	87%	85%	83%	73%	72%	71%	71%	71%	70%
Dépenses non salariales (en % du. Budget)	1%	2%	4%	7%	8%	19%	20%	21%	21%	21%	22%
Transferts (en % du Budget)	10%	9%	9%	8%	9%	8%	8%	8%	8%	8%	8%
BUDGET PAR SECTEURS EDUCATIF (%)											
Education Primaire	57,80%	57,35%	63,76%	65,04%	65,51%	64,52%	64,26%	64,97%	64,55%	64,18%	63,99%
Education Secondaire Générale	23,34%	24,53%	18,46%	15,52%	14,60%	17,23%	17,69%	17,49%	18,24%	18,97%	19,62%
Education Secondaire Technique	2,62%	2,74%	2,26%	1,79%	1,95%	2,66%	2,79%	2,81%	2,80%	2,79%	2,76%
Education supérieure	16,24%	15,38%	15,52%	17,65%	17,94%	15,58%	15,27%	14,74%	14,42%	14,06%	13,63%
RECOUVREMENT DES COUTS**	Nd.	359	876	919	972	1023	1083	1157	1156	1156	1155

Source : World Bank, 1994.

Légende : *renvoie à des projections compte tenu du taux d'accroissement brut des effectifs scolarisés à chaque niveau éducatif.

** : il s'agit des contributions des parents d'élèves sous forme de droits de scolarité.

Tableau 18. Répartition des subventions publique aux sous-secteurs éducatifs dans le cadre du P.A.S (en million de FCFA)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994*	1995*	1996*	1997*	1998*	1999*
BOURSE SCOLAIRE ET AIDE FINANCIERE											
Secondaire Technique Bourses	149	147	97	45	84	93	93	93	93	93	93
Education supérieure Bourses, Aides financières, Subventions	1,416	1,416	1,328	1,482	1,558	1,714	1,714	1,714	1,714	1,714	1,714
Autres transferts											
Education primaire des filles					0	158	167	179	179	179	179
Education secondaire des filles					0	72	77	82	82	82	82
SUBVENTION PRIVEES											
Education primaire					0	110	183	197	238	287	347
Education secondaire					0	64	68	73	78	84	89
Total des Transferts Privés					0	174	231	270	316	371	436
TOTAL DES TRANSFERTS	1,565	1,563	1,425	1,527	1,643	1,981	2,038	2,077	2,123	2,178	2,243

Source : World Bank, 1994.

*:Projections

Tableau 19. Budget National de Fonctionnement, en milliers de FCFA

	1985		1986		1987		1988		1989		1990
	crédits budgétaires	titres acceptés	crédits budgétaires	titres acceptés	crédits budgétaires	titres acceptés	crédits budgétaires	titres acceptés	crédits budgétaires	titres acceptés	crédits budgétaires
1. Dépenses salariales	13.264.812	11.538.235	11.645.813	11.123.540	14.224.942	12.587.566	13.230.205	11.201.337	14.341.094	3.828.777	13.943.893
- Ens. Maternel et de base	6.632.406	5.769.117	5892118	6238244	8015330	7937316	8065546	6.704.853	8.812.944	2450940	8622804
- Ens.Moyens et Supérieur	6.632.406	5.769.117	5753695	4885296	6209612	4650250	5164659	4496484	5528150	1369837	5321089
2. Autres dépenses de Personnel	17478584	1376452	1863340	211403	1294103	872619	853936	655437	1438698	772502	1360135
- Ens. Maternel et de base	656118	627705	699583	951589	422634	306344	375062	248087	560732	154934	546499
- Ens.Moyens et Supérieur	1091340	748747	1163756	1159814	871469	566276	478875	407350	877967	617568	813637
Total dépenses de personnel	15.012.670	12.914.687	13.509.135	13.234.943	15.190.045	13.460.185	14.084.141	11.856.774	15.779.792	4.601.279	15.304.028
3-Fonctionnement Administration Centrale	248369	196097	209251	206969	438244	132574	416280	100885	210163	63391	268558
4-Autres dépenses de Matériel	1747858	1376452	776446	495028	395587	272390	686983	583826	664902	354314	664772
Total dépenses de matériel	1996227	1572549	986697	701997	833831	404464	1103263	604711	875065	417705	933330
5- Subventions	679.597	560.186	797.462	643.426	1.005000	613.542	995000	749600	891590	794934	896239
6- Bourse	3.620137	2.553923	2.378132	2.275443	2.070000	1.362616	1290000	1107856	1344000	562023	2025259
7- Arriérés	37.839	37.839	-	-	-	-	218770	218770	170126	170126	557000
TOTAL	21.346.470	17.639.184	17.671.444	16.855.809	19.098.876	15.841.307	17.651.736	14.537.717	19.725.475	17.137.869	19.715.856

Source : Direction du Budget pour les Prévisions/DTPC pour les titres acceptés.

Tableau 20. Budget d'Investissement par niveau d'enseignement en millions de FCFA

Années	1985		1986		1987		1988		1989	
	Bénin	Extérieur	Bénin	Extérieur	Bénin	Extérieur	Bénin	Extérieur	Bénin	Extérieur
- Ens. Maternel et de base - Elaboration et édition des fiches et manuels scolaires..... - Construction de 200 écoles en milieu rural			0,000	ACCT : 4,75	CL :16,38 : 62,775	AGFUND : 20,7 OPEP : 89,00	Cl : 3,704 : 6,19	OPEP : 57,3	CL : 9,00 : 26,156	ONG : 11,701 OPEP : 14,00
Enseignements Moyens - Complexe polytechnique I et II Parakou..... - Extension CPA II de Sékou..... - PAPAINE..... - PSA..... - Appui au complexe Polytechnique Coulibaly..... - Construction du CPA I Natitingou.. - Construction complexe polytech. Pobé-Bohicon-Natitingou.....	12,5 - - - - - -	IDA : 0 - RFA : 25,00 Suis : 41,98 - - FAD : 0,9882	- - - - - 208,5	- RFA : 25,00 Suis : 26,3 - - RFA : 502,5	- - - - - 187,736	- - Suis : 39,1 - FAC&FED : 67,5 - RFA : 699,09	- - - Suis : 14,6 - FAC : 23,9 - - - -	- - - Suis : 14,6 - FAC : 23,9 - - - -	- - - - - - 196,145	- - - Suis : 20,757 FAC : 31,45 FED : 50,54 - - - FAD : 42,269
Enseignement Supérieur - Construction de trois écoles Normales Intégrées + Imprimerie scolaire..... - Instituts des Sciences Biomédicales avancées..... - Construction Bibliothèque Spécialisée..... - Recherche en Energie Nouvelle volet économie d'énergie.....	0,6835 - - -	IDA : 0,88 - - USA : 2,8	374,000 - - 34,3	IDA : 1248,2 Suis : 312,1 RFA : 30,000 - - USAID : 13,6 CANADA : 1,4	- 1840 1128,74 - 0,6000	IDA : 4517 Suis : 1054 RFA : 945 - RFA : 17,241 - Pays-Bas : 10 - USAID : 1,000	52,8 76,814 - -	IDA : 236,1 Suis : 77,1 RFA : 345,0 - RFA : 0,00 - Pays-Bas: 36,09 - USAID : 1	- 30,58 - - -	- Suis : 92,00 IDA : 371,6 - - - CEAO : 05,05 USA : 2,000
Total	13,424	716,482	616,9	2193,85	3219,847 cl: 62,38	7459,631	135,804 cl :3,704	799,34	252,881 cl : 9,000	606,617
	729,906		2810,75		10.741,858		938,848		868,498	

Sigle : ACCT; Agence de Coopération Culturelle et Technique/IDA ; crédits de la Banque Mondiale/FAC, Fond d'aide de coopération (France)/ USAID ; Agence de coopération américaine/BID ; Banque Islamique de Développement/FAD; Fonds d'aide au développement/OPEP/ONG/

Source : Direction de la prévision (DP)/MPS.

Tableau 21. Evolution des effectifs dans l'enseignement de base et moyen général entre 1975 et 1980

	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Ens. De base	259 880	279 673	293 668	338 899	357 348	386 858
Ens. Moyen général	41 802	45 572	51 243	55 434	64 275	82 111

Source : L'Enseignement supérieur et emploi au Benin, AS Akindes, 1981.

Tableau 22. Evolution des effectifs des différents complexes polytechniques entre 1977 et 1983

Etablissements	1977	1978	1979	1980
C.P. Coulibaly (industrie)	406	463	597	747
C.P. Coulibaly (gestion)	-	900	1335	1421
C.P. Ouidah	-	142	159	190
C.P. Ina	-	98	115	113
C.P. Porto-Novo	-	68	192	340
C.P. Porto-Novo (ag)	-	117	164	180
C.P. Ina (agr)	-	90	89	114
ENIAB Parakou	-	90	126	107
C.P. EFS	-	68	81	70
C.P. Sekou (agr)	111	115	117	112
INMES Cotonou	-	286	300	279

Source : Annuaire Statistique 1980.

Tableau 23. Evolution du PIB de 1981 à 1991

	1981	1986	1987	1988	1989	1990	1991	Taux de croissance
En prix courants (milliards FCFA)	350,8	462,6	469,6	482,6	479,4	502,8	537,1	4,35
En prix constants de 1991	434,4	509,6	501,2	508,9	494,7	512,8	537,7	2,14
Changement annuels	-	2,2	-1,7	1,5	-2,8	3,7	4,7	-

Tableau 24. Evolution des finances publiques de 1986 à 1991

(en milliards de FCFA)

Rubriques	Année	1986	1987	1988	1989	1990	1991*
Mouvements							
Recettes totales		60,9	60,5	61,4	44,9	49,9	61,5
Dépenses courantes		77,9	80,7	74,7	68,1	70,7	71,1
Solde courant		-17,0	-20,2	-12,7	-23,2	-20,8	-9,6
Investissements et prêts		32,1	31,7	33,5	25,9	26,9	28,2
Dépenses totales		110,0	112,4	107,6	95,9	100,1	100,2
Solde budgétaire¹		-49,1	-51,9	-46,2	-51,0	-50,2	-38,7
Déficit total ²		-22,7	-29,6	-31,7	-64,7	-52,5	-46,2
En % du P.I.B.³							
Recettes totales		13,2	12,9	12,7	9,4	9,9	11,5
Dépenses Totales		23,8	23,9	22,3	20,0	19,9	18,7
Solde Courant		-3,7	-4,3	-2,6	-4,8	-4,1	-1,8
Déficit total ^{1,3}		-10,6	-11,1	-9,6	-10,6	-10,0	-7,2

¹ Sur une base d'engagement

² Sur une base comptant

³ avant dons officiels

Source : Fonds Monétaire International, 1992.

Tableau 25. Evolution des effectifs scolaires par niveau d'enseignement de 1980 à 1989

Années Niveau	1980-81	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	taux d'accroissement 1981-1988
Ens. De base	392.120	444.232	444.162	462.120	470.277	482.451	1,20%
Ens. Moyen N1	74.475	91.810	80.892	79.112	70.728	n.d	0,95
Ens. Moyen N2	24.324	20.457	18.453	16.009	15.025	n.d	0,62
Ens. Moyen N1+N2	98.799	112.267	93.345	95.121	85.753	n.d	0,87
Ens. Moyen Tech. et Prof.	7.412	8.315	7.827	7.257	5.500	n.d	0,74
Ens. Supérieur	4.822	7.305	9.063	8.870	8.868	n.d	1,84
Total	503.153	572.119	560.397	573.368	570.398	n.d	1,13

Source : Ben89/001.

Tableau 26. Programme de Départ Volontaire (1^{ère} phase)

Catégories Ministères	A	B	C	D	E	Total
Collectivités locales		1		70	39	110
MDRAC (agriculture)	10	17	52	308	80	467
MEMB (Ens. Primaire)	2	66	206	14	3	291
MEMS (Ens. secondaires et supérieurs.)	73	90	12	66	25	266
Autres	63	40	46	246	61	456
Total	148	214	316	704	208	1590

Source : Observatoire de l'Emploi, 1994.

**Tableau 27. Bilan de la 2ème phase du P.D.V. (du 30.03.1992 au 31.12.1992)
pour le Ministère de l'Education Nationale**

Catégories	Effectifs radiés
A	20
B	119
C	405
D	69
E	52
Total	665

Source : *Observatoire de l'emploi*, 1994.

Tableau 28. Evolution du taux d'accroissement naturel de la population

Année	1980	1985	1990	1995*	2000*	2005*
Taux brut de natalité ‰	46,3	45,5	45,8	45,1	42,8	40,7
Taux brut de mortalité ‰	19,6	17,6	16,2	14,9	13,4	12,1
Taux d'accroissement naturel en ‰	2,67	2,79	2,96	3,03	2,94	2,86

Source : *Tableau de bord social. INSAE/P.N.U.D., 1992, p-34.*

* : Prévisions effectuées sur l'évolution du taux de natalité et de mortalité.

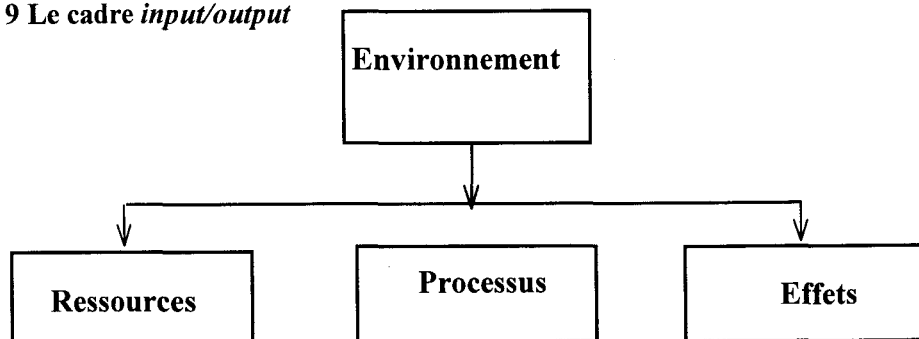
Tableau 29. Dépenses scolaires des familles

Type de dépense	Niveau I (FCFA)	Niveau II (FCFA)
Frais de scolarité	4 250	4 250
Uniformes	3 500	5 000
Cahiers et fournitures	4 700	7 200
Livres	12 600	17 000
Totaux	25 050	33 450

Source : *Micro-étude des coûts et financement des enseignements moyens généraux*, MEMS/DEP, janvier 1987.

Annexe 2 : Le cadre d'évaluation de l'établissement scolaire

Figure 9 Le cadre *input/output*



Source : L'O.C.D.E. et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1992.

Figure 10 : Modèle intégré de l'efficacité de l'école (sheerens, 1992)

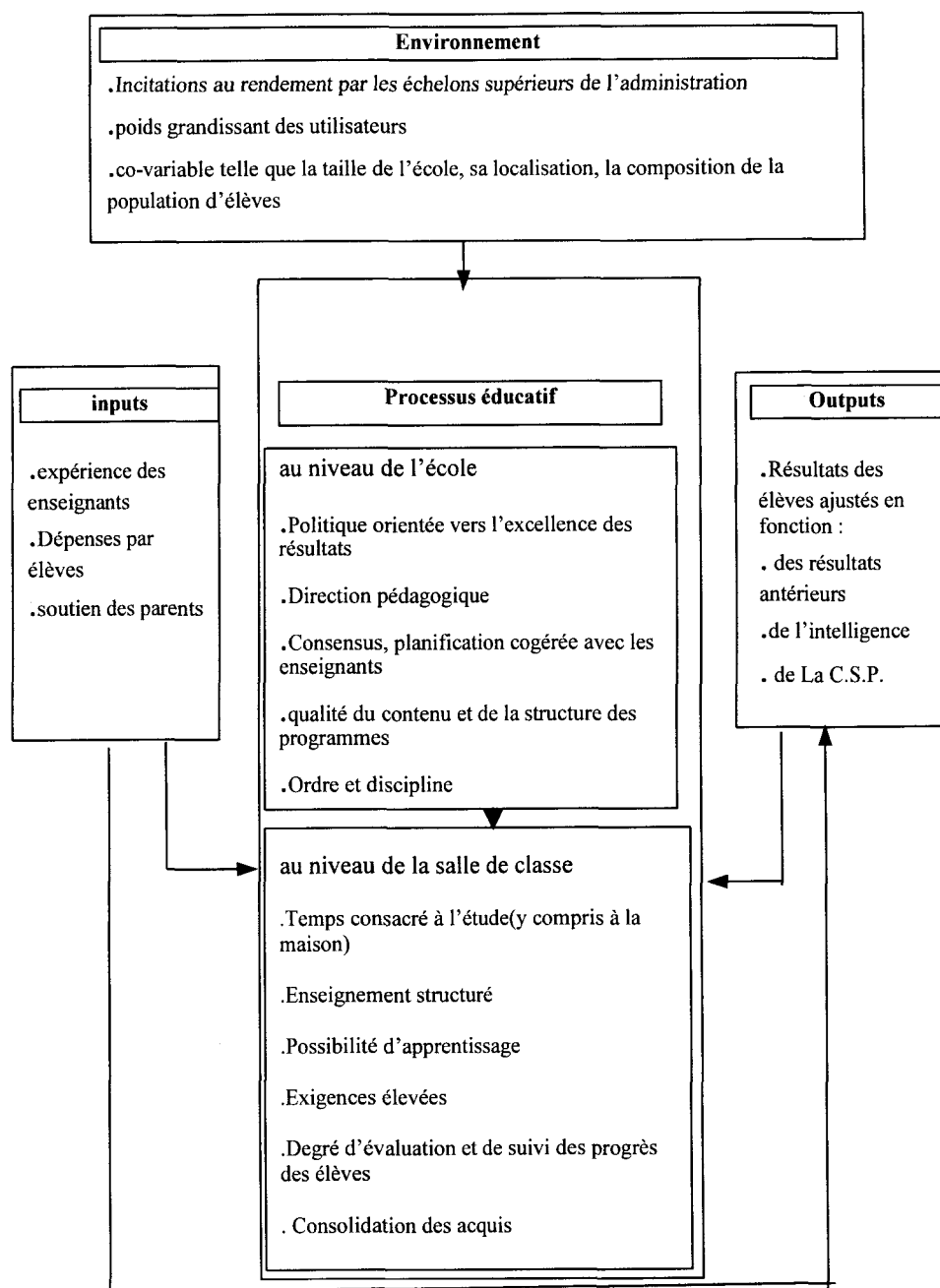
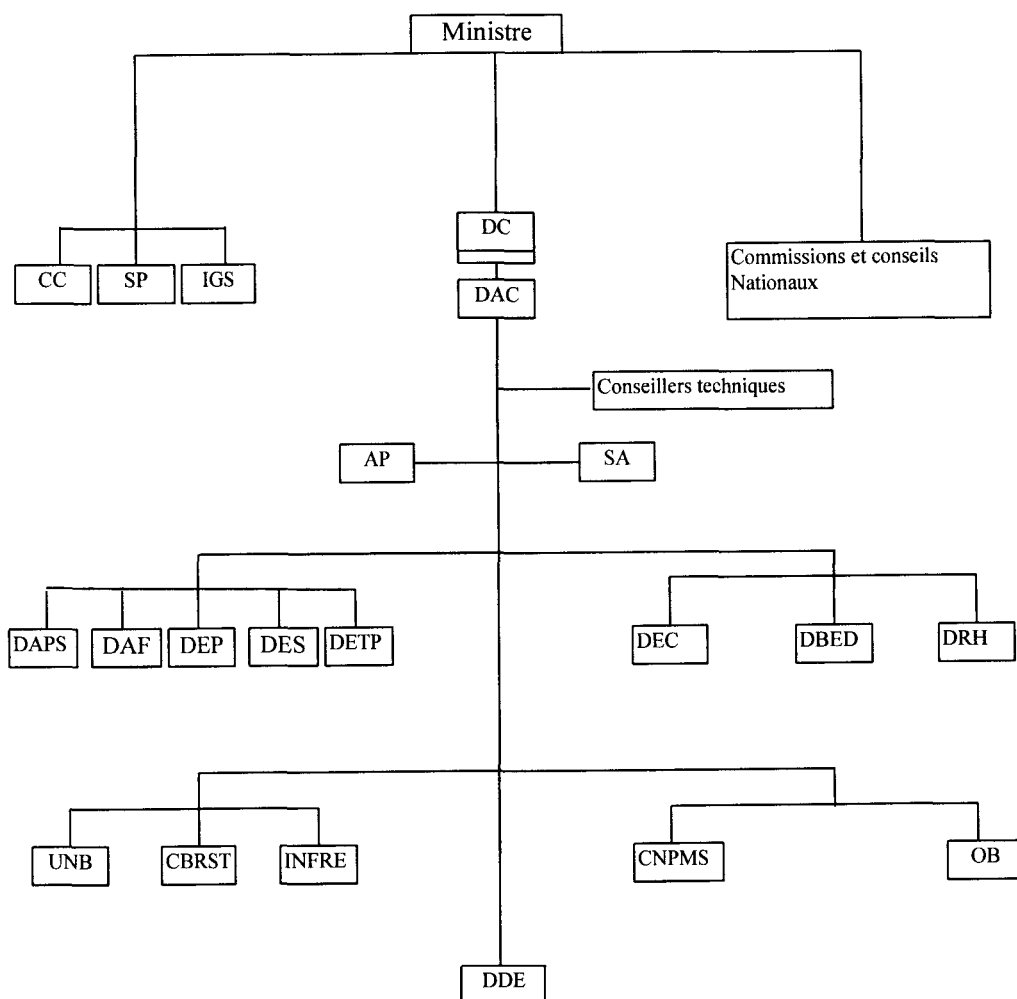


Tableau 30. Les facteurs corrélatifs associés aux écoles efficaces selon l'auteur de référence

<p>Scheerens (1989) Incitations à la réussite Politique orientée vers la réussite Direction pédagogique planification conjointe des enseignants qualité du programme d'études potentiel d'évaluation climat de discipline temps affecté à l'étude enseignement structuré possibilités d'apprendre bons résultats escomptés suivi des progrès consolidation des acquis</p>	<p>Teauber (1987) direction pédagogique programme d'études type de pédagogie (enseignement dispensé à l'ensemble de la classe, par petits groupes, etc.) temps affecté à l'étude ambiance de l'établissement influence des camarades</p>
<p>Windham (1987) Organisation des cours recours à différentes technologies emploi du temps des enseignants et des élèves</p>	<p>Oakes (1987) Accès au savoir (temps consacré aux cours) pression en vue obtenir de bons résultats Condition de travail des enseignants</p>
<p>Benveniste (1987) Charge de travail des enseignants (en cours et hors cours) temps consacré par les élèves à l'étude: - présence aux cours - taux de rotation - taux d'encadrement - activités de la journée scolaire - longueur de la journée scolaire - temps consacré à l'étude en dehors de l'établissement ordre et discipline - absentéisme volontaire ou involontaire, vandalisme, chahut - taux de rotation des élèves - comportement coopératif des élèves</p>	<p>Scheerens (1992) Au niveau de l'établissement - politique orientée vers la réussite - direction pédagogique - consensus et planification conjointe des enseignants - qualité des programmes d'études (du point de vue du contenu et de la structure) - climat de discipline Au niveau de la classe - temps affecté à l'étude - enseignement structuré - possibilité d'apprentissage - attitude exigeante à l'égard des progrès des élèves - évaluation et suivi des progrès des élèves - consolidation des acquis</p>
<p>Edmons (1978) - accent mis sur les acquisitions des savoirs fondamentaux - direction administrative ferme - contrôle continu des progrès des élèves - atmosphère de discipline</p>	<p>Unesco (1976) Allocation des ressources taux de redoublement et de progression Heures d'enseignement par élève et par année Coûts et gestion</p>
<p>Purkey et Smith (1983) - intérêt porté par la direction de l'école aux programmes d'études - climat de soutien au sein de l'école - importance du programme d'étude et de la pédagogie - objectifs clairement définis et réussite attendue des élèves - système de contrôle et de suivi des connaissances acquises et des niveaux atteints - formation continue du personnel enseignant - participation et soutien des parents - soutien des autorités publique</p>	

Source : O.C.D.E./C.E.R.I., 1992.

Annexe 3 : Organigramme du Ministère de L'Education Nationale



- AP : attaché de presse
- CBRST : Centre Béninois de la recherche scientifique
- CC : Chef de cabinet
- CNPMS : Centre National de production de Manuels scolaires
- DAC : Directeur Adjoint de Cabinet
- DAF : Direction des Affaires Financières
- DAPS : Direction de l'analyse, de la prévision et de la synthèse
- DBED: Direction des bourses et des équivalences
- DC : Directeur de Cabinet
- DDE : Direction Départementale de l'Education
- DEC : Direction des Examens et des Concours
- DEP : Direction de l'enseignement primaire
- DES : Direction de l'enseignement secondaire
- DETP : Direction de l'Enseignements technique et professionnel
- DRH : Direction des Ressources Humaines
- IGS : Inspection Générale des Services
- INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en éducation
- OB : Office du Baccalauréat
- SA : Secrétariat administratif
- SP : Secrétariat particulier
- UNB : Université Nationale du Bénin

Annexe 4 : Les résultats scolaires de l'Enseignement technique et professionnel

Tableau 31. Spécialités dans les différents établissements d'enseignement technique

Etablissements	Famille professionnelle	Spécialités	
		1er cycle	2è cycle
Lycée technique Coulibaly	Commerce	EB / AC ¹	G1/G2/G3
	Industrie	Électricité Mécanique Auto Mécanique Générale Génie-civil (seulement au 2è cycle) Opérateur géomètre Ouvrage en bois dans le Bâtiment	DTI DTI DTI DTI DTI
Lycée technique de Porto-Novo	Commerce	AC	G1/G2
	Industrie	Mécanique Générale Ouvrage en bois dans le bâtiment	
Collège d'ens. technique d'ouidah	Commerce	AC	
	Industrie	Electricité Génie-civil Mécanique Générale	
Collège d'ens. technique d'Ina	Industrie	Mécanique auto Génie-civil Ouvrage en bois dans la Bâtiment	
Collège d'ens. technique de Pobé	Industrie	Mécanique auto Mécanique générale Electricité Génie civil Enseignement familial et social	
Collège d'ens. technique de Natitingou	Industrie	Mécanique auto Mécanique générale Electricité Génie civil Enseignement familial et social	
Lycée d'Ens. Familial et Social de Cotonou	EFS	Enseignement familial et sociale	
Ecole Nationale des infirmiers et infirmières adjoints du Bénin (ENIAB) ²	Santé	Infirmiers adjoints	
Ecole Nationale des infirmiers et infirmières d'Etat du Bénin (ENIEB) ³	Santé	Infirmiers d'Etat	
Ecole Nationale des sages-femmes d'Etat du Bénin (ENSFEB) ³	Santé	Sages-femmes	
Ecole des techniciens de laboratoire et d'analyses médicales (ETLAM) ³	Santé	Technicien de Laboratoire	
Ecole Nationale des Assistants Sociaux (ENAS) ³	Santé	Assistants Sociaux	
Collège d'enseignement technique agricole de Porto-Novo	Agriculture	Conditionnement Eaux et forêts-Chasse élevage Génie-rural	
		Conditionnement Recherche agronomique coopération élevage Eaux et forêts	
Lycée agricole de Sékou	Agriculture	Elevage Génie-rural Recherche vulgarisation Conditionnement	

Légende : 1 EB : Employé de Banque - Ac : Aide Comptable / 2 : école localisée à Parakou / 3 : Ecoles localisées à Cotonou.

Tableau 32. Les résultats aux examens par filières

Filières	1982	1983	1984	1985	1986	
Industrie						
CAP	48,91 %	9,57 %	22,68 %	10,80 %	19,06 %	
DTI	44,96 %	26,03 %	22,60 %	13,96 %	29,23 %	
Gestion						
CAP	27,79 %	14 %	20 %	11 %	23,34 %	
BAC	9,57 %	5,71 %	6,43 %	3,8 %	14,22 %	
EFS						
CAP	7,14 %	50 %	23 %	29,54 %	28,33 %	
DTI	25 %	62,50 %	61,53 %	60 %	61,11 %	
Agriculture						
BEAT	nd	100 %	100 %	69,64 %	98,55 %	100 %
DEAT	nd	nd	nd	92,59 %	nd	100 %
Santé						
CAP						
BT						

Source : Direction de l'enseignement technique au Bénin.

Tableau 33. Evolution du montant de la taxe d'apprentissage perçue auprès des entreprises

ANNEES	MONTANT (FCFA)
1985	110 044 009
1986	108 732 685
1987	181 806 325
1988	162 964 867
1989	140 661 541
1990 (1)	145 000 000
1991 (2)	145 000 000
1992 (2)	180 000 000
1993 (2)	180 000 000

Source : Ministère des Finances, Direction du Budget, Service des Affaires Communes.

(1) prévision

(2) projection.

Tableau 34. L'efficacité interne du système scolaire

	E.B.	EMG1	EMG2	ETP1	ETP2
Années/élèves nécessaires					
Par diplômé :	6 ans	4 ans	3 ans	3 ans	3 ans
Années/élèves dépensées					
Par diplômé :	32,2	36,4	5,3	18,7	6,4
Efficacité interne (%)	18,7	10,9	57,0	16,1	47,0

E.B. : enseignement de base

EMG1 : enseignement moyen 1^{er} niveau

EMG2 : enseignement moyen 2^{ème} niveau

ETP1 : enseignement technique et professionnel 1^{er} niveau

ETP2 : enseignement technique et professionnel 2^{ème} niveau

Source : Annuaire statistique 1987-88 ; DEP/MEMS, p-21.

Tableau 35. Les programmes de l'enseignement technique et professionnel :

a) Exemples de distribution des enseignements et horaires hebdomadaires (filières industrielles).

Année	Formation patriotique	Enseignement général	Ens. Technique Et Professionnel	Stages	T.P. atelier	horaire hebdomadaire
CP1 fabrication mécanique.						
1ère A.	7,0 H	8,0 H	7 H	-	10 H	32,0 H
2ème A.	7,5 H	10,5 H	6 H	-	12 H	36,0 H
3ème A.	6,5 H	12,0 H	8 H	-	11 H	37,5 H
CP1 G. Civil/Bâtiment.						
1ère A.	7,0 H	8,0 H	7 H	-	10 H	32,0 H
2ème A.	7,5 H	10,5 H	8 H	-	10 H	36,0 H
3ème A.	6,5 H	12,0 H	8 H	-	11 H	37,5 H
CP2 G. Civil/Bâtiment.						
1ère A.	8,0 H	10,0 H	13 H	-	7 H	38,0 H
2ème A.	7,0 H	8,0 H	17 H	-	5 H	37,0 H
3ème A.	7,0 H	8,0 H	18 H	-	4 H	37,0 H
CP1 aide opérateur géomètre.						
1ère A.	7,0 H	8,0 H	12 H	-	5 H	32,0 H
2ème A.	7,5 H	10,5 H	12 H	-	6 H	36,0 H
3ème A.	6,5 H	12,0 H	12 H	-	7 H	37,5 H
CP2 opérateur géomètre.						
1ère A.	8,0 H	9,0 H	16 H	-	4 H	37,0 H
2ème A.	7,0 H	9,0 H	17 H	-	4 H	37,0 H
3ème A.	7,0 H	8,0 H	18 H	-	4 H	37,0 H
CP1 O.B.B.(*)						
1ère A.	8,0 H	10,0 H	11 H	-	9 H	38,0 H
2ème A.	7,0 H	8,0 H	13 H	-	9 H	37,0 H
3ème A.	7,0 H	8,0 H	14 H	-	8 H	37,0 H
CP1 électrotechnique.						
1ère A.	7,0 H	8,0 H	11 H	-	6 H	32,0 H
2ème A.	7,5 H	10,5 H	12 H	-	6 H	36,0 H
3ème A.	6,5 H	12,0 H	13 H	-	6 H	37,5 H
CP1 aide opérateur géomètre.						
1ère A.	7,0 H	8,0 H	7 H	-	10 H	32,0 H
2ème A.	7,5 H	10,5 H	8 H	-	10 H	36,0 H
3ème A.	6,5 H	12,0 H	8 H	-	11 H	37,5 H

Source : Lamoure (1990).

(*) O.B.B. : Ouvrages Bois dans le Bâtiment.

b) Exemples de distribution des enseignements et horaires hebdomadaires (filières gestion et EFS).

Année	Formation patriotique	Enseignement général	Ens. Technique et Professionnel (T.D. et T.P. compris)	horaire hebdomadaire
CP1 Gestion				
1ère A.	9,0 H	9,0 H	16 H	34,0 H
2ème A.	9,0 H	8,0 H	17 H	34,0 H
3ème A.	10,0 H(*)	8,0 H	17 H	35,0 H
CP2 Gestion.				
1ère A.	11,0 H	7,0 H	17 H	35,0 H
2ème A.	11,0 H	7,0 H	17 H	35,0 H
3ème A.	11,0 H	6,0 H	18 H	35,0 H
CP1 EFS				
1ère A.	11,0 H(**)	5,0 H	17 H	33,0 H
2ème A.	11,0 H(**)	5,0 H	18 H	34,0 H
3ème A.	11,0 H(**)	5,0 H	19 H	35,0 H

(*) dont 1 heure de Droit, législation du travail.

(**) dont 4 heures de sport.

Source : Lamoure (1990).

c) Exemples de distribution des enseignements et horaires annuels (filières sanitaire et sociales)(*).

Année	Formation patriotique	Enseignement général	Ens. Technique Et Professionnel	Stages	T.P.	horaire annuel
ENAS.						
1ère A.	324 H	174 H	150 H	576 H	-	1224 H
2ème A.	324 H	132 H	160 H	608 H	-	1224 H
3ème A.	324 H	162 H	114 H	624 H	-	1224 H
ETLAM 1.						
1ère A.	396 H	492 H	300 H	-	-	1188 H
2ème A.	396 H	180 H	636 H	-	-	1212 H
3ème A.	396 H	48 H	384 H	12 s.	144 H	972 H(**)
ENIAB.						
1ère A.	306 H	145 H	297 H	408 H	-	1156 H
2ème A.	306 H	145 H	137 H	568 H	-	1156 H
3ème A.	306 H	125 H	157 H	568 H	-	1156 H
ENIEB.						
1ère A.	340 H	170 H	238 H	408 H	-	1156 H
2ème A.	340 H	170 H	78 H	568 H	-	1156 H
3ème A.	340 H	170 H	78 H	568 H	-	1156 H

(*) sur la base de 34 heures de cours, (**) non compris les 12 semaines de stage.

Source : Lamoure (1990).

d) Comparaison des enseignements et horaires hebdomadaires des C.P.A. (1970/1990) (1).

Année	Formation Patriotique (2)	Enseignement général	Ens. Technique Et Professionnel	Stages	T.P. APPA(3)	horaire Annuel (*)
1 ère année C.P.A.1						
1977	288 H	324 H	360 H	1 mois	216 H	1188 H
1990	59 H	493 H	219 H	-	336 H	1107 H
1 ère année C.P.A.2						
1977	288 H	360 H	468 H	1 mois	72 H	1188 H
1990	31 H	627 H	352 H	-	224 H	1234 H

(1) hors stages.

(2) Programmes 1990 : E.P.S. et Instruction civique.

(3) APPA : Activités pratiques de production agricole.

Source : Lamoure (1990).

schéma 1 : le nombre d'années-élèves nécessaires à la production d'un diplômé

Promotion	Redoublement	Abandon	1000	1000	1000	1000
			5798	4056	3784	3494
			673	729	779	715
			8,6	5,6	4,9	4,9
Industriel N1			1000	1000	1000	1000
85,3%	4,9%	9,8%	49	853	165	763
82,2%	8,9%	8,9%	2	118	27	164
17,9%	78,5%	3,6%	701	126	676	260
			0	13	647	116
Industriel N2			0	13	647	116
76,3%	16,5%	7,2%	1	518	93	1
88,6%	5,0%	6,4%	0	408	73	0
38,4%	55,1%	6,5%	320	57	0	98
			251	45	54	21
			197	35	30	11
Gestion N1			155	28	16	6
85,4%	10,1%	4,5%	122	22	9	3
62,8%	32,0%	5,2%	95	17	5	2
60,8%	31,5%	7,7%	75	13	3	1
Gestion N2			59	11	2	1
72,4%	20,7%	6,9%	46	8	1	0
69,1%	22,3%	8,6%	36	6	0	0
67,3%	27,9%	4,8%	28	5	0	0
			22	4	0	0
			18	3	0	0
			14	2	0	0
			11	2	0	0
			8	2	0	0
			7	1	0	0
			5	1	0	0
			4	1	0	0
			3	1	0	0
			3	0	0	0
			2	0	0	0
			2	0	0	0
			1	0	0	0
			1	0	0	0
			1	0	0	0
			1	0	0	0
			0	0	0	0

Promotion	Redoublement	Abandon		4196		4100		3186		3680								
Industrie N1				211		286		618		442								
				19,9		14,3		5,2		8,3								
			1000		1000		1000		1000									
			45	829		339	527		144	746		320	513					
			2	250	540	57	115	353	298	61	21	162	621	356	102	268	427	147
			0	66	497	53	39	177	354	73	3	27	305	175	33	107	372	128
Industrie N2				17	351	37	13	79	283	58	0	4	106	61	10	39	236	81
				0	228	24	4	33	191	39	0	1	33	19	3	13	129	44
				142	15	2	13	118	24	24	0	9	5			4	65	22
				88	9	1	5	68	14	14	0	3	2			1	31	11
Promotion				54	6	0	2	38	8		0	1	0			0	14	5
Tertiaire N1				34	4		1	21	4			0	0				6	2
				21	2		0	11	2								3	1
				13	1			6	1								1	0
				8	1			3	1								1	0
Tertiaire N2				5	1			2	0								0	0
				3	0			1	0									
				2	0			0	0									
				1	0													
				1	0													
				0	0													

Annexe 5 : Les données sur l'emploi au Bénin

Tableau 36. Présentation de la population active occupée par branche d'activité

Branche d'activité	Masculin	Féminin	Ensemble
Agriculture/chasse/pêche	66,7	41,6	55,6
Industrie extractive	0,1	0,0	0,0
Industrie manufacturière	8,0	7,6	7,8
électricité/eau/Gaz	0,1	0,0	0,1
Bâtiment/Travaux public	4,4	0,1	2,5
Commerce	3,1	44,8	21,1
Transport/ent/commerce	4,5	0,1	2,6
Banque/assurance/immobilier	0,2	0,0	0,2
Service	10,8	4,3	8,3
non déclaré	2,2	1,5	1,9
Total	100	100	100

Source : recensement de la population et de l'habitat, INSAE, 1992.

Tableau 37. La proportion des actifs occupés selon la situation dans la profession

Situation professionnelle	Masculin	Féminin	Ensemble
Employeurs	0,4	0,2	0,3
Indépendants	55,2	64,0	59,0
Salariés permanents	5,1	1,5	3,5
Salariés temporaires	0,2	1,0	1,7
Coopératives	0,2	0,1	0,2
Aides-familiaux	23,5	24,6	24,0
Apprentis	9,2	4,1	7,0
Autres	2,1	1,4	1,8
Non disponible	4,1	3,1	2,5
Total	100	100	100

Source : Recensement général de la population et de l'Habitat, INSAE, 1992.

Tableau 38. Emplois dénombrés dans le secteur informel selon le type d'unité économique

Type d'unité économique	Nombre d'emplois recensés
Sédentaire	68 000
semi-sédentaire	53 800
Ambulant	56 448
Total	178 248

Source : PEESI, 1993.

Tableau 39. Evolution des effectifs de la fonction publiques de 1972 à 1986

Année	effectifs	Taux d'Accroissements (en %)
1972	9 236	
1979	19 266	108,06 %
1986	47 163	144,70 %

Source : Dossier de popularisation du P.A.S.I, 1989.

Tableau 40. Evolution des emplois dans le secteur public de 1977 à 1990

	1977	1980	1990
Fonction Publique	14.320	21.170	40.000
Sociétés d'Etat, entreprise parapubliques	17.602	27.992	23.000
Sociétés provinciales	581	nd	nd
Collectivités locales	2.532	6.011	4.000
Total	35.035	55.174	67.000

Source : Ministère de la fonction publique.

Tableau 41. Les Caractéristiques du chômage selon les différentes catégories interrogées exprimées en %

Caractéristiques du chômage	Ménages	Déflatés	Jeunes diplômés sans emploi	Autres chômeurs
Durée du chômage supérieure à 2 ans	72,3	65,7	66,7	56
Primo-demandeurs d'emploi	68,4	5,7	94,4	53,3
réponses ajustées	65		50	

Source : ELAM 3, INSAE-P.N.U.D. 1993.

Tableau 42. Relation entre les besoins de main d'œuvre qualifiée et les diplômés du système de formation

Catégorie professionnelle*	Diplômés du système de formation	Besoins en main d'œuvre qualifiée	Balance
Catégorie A	14 889	3 332	+ 11 557
Catégorie B	8 171	4 664	+ 3 507
Catégorie C	12 516	10 661	+ 1 855
Catégorie D	17 624	13 992	+ 3 632
Total	53 200	32 649	+ 20 551

Source : *Estimation des besoins en main d'œuvre dans le secteur structuré de l'économie nationale (1990-2000)* ; Secrétariat de la Commission Nationale des Ressources Humaines, Direction du Plan d'Etat/Ministère du Plan et de la Statistique, juillet 1990.

* : les catégories utilisées sont celles des catégories socioprofessionnelles du secteur structuré (moderne).

Tableau 43. Répartition de la population active occupée Selon le niveau d'Education/Formation et secteur d'activité (*).

Secteur d'activité	EMB	EMG	ETP	Ens. Sup.	Apprent.	Autres	TOTAL
PRIMAIRE :							
Agriculture vivrière	1,3	0,1	-	-	1,3	97,3	100
Agriculture industrielle	4,8	1,2	-	-	1,2	92,8	100
Élevage	2,1	0,7	0,7	-	0,7	95,8	100
Pêche	3,6	0,6	-	-	4,8	91,0	100
SECONDAIRE :							
Industries alimentaires	19,0	-	-	-	28,8	52,2	100
Industries textiles	7,0	-	0,8	-	63,5	28,7	100
Industries du bois	-	-	-	-	88,3	11,7	100
Fab. non métallique	-	-	-	-	18,4	72,4	100
Fab. métallique	3,2	-	-	-	80,7	16,1	100
Autres industries	5,3	2,6	1,3	-	18,4	72,4	100
Construction	1,8	-	5,4	-	75,0	17,8	100
TERTIAIRE :							
Commerce	3,1	1,0	1,8	0,1	0,6	94,4	100
Transports	8,9	0,7	-	0,7	36,3	53,4	100
Services administrations	19,8	43,8	12,1	11,3	2,0	11,0	100
Services san. et sociaux	27,3	21,2	15,2	15,2	-	21,1	100
Services de réparation	5,1	2,0	3,4	-	64,9	24,6	100
Services personnels	14,5	4,2	2,8	1,4	26,2	50,9	100

(*) Structure de la population active, fin 1982.

Source : SERHAU, op. cit. et MTAS (1983)

EMB : enseignement de base

EMG : enseignement moyen général

ETP : enseignement moyen technique et professionnel

Ens. Sup. : enseignement supérieur

Apprent. : apprentissage

Autres : formation familiale, auto-apprentissage, etc.

Annexe 6 et 7 : Présentation de l'enquête légère auprès des ménages

Cette enquête annuelle initiée par l'INSAE avec l'appui du P.N.U.D. a pour objectif de fournir un certain nombre de données statistiques récente sur l'évolution des principaux indicateurs économiques et sociaux en période d'ajustement. La première enquête a débuté en 1990. En 1993, on en était à la troisième édition. Ces différentes enquêtes se limitent à Cotonou et à Parakou. L'intérêt de ces enquêtes est la volonté d'une étude longitudinale. Ainsi, en 1993, il y a eu une étude de suivie de l'échantillon défini en 1992. Il faut noter que la comparaison est limitée en raison du fait que la totalité des individus interrogés en 1992 n'ont pas été retrouvés en 1993 (cf. tableau). L'intérêt de l'enquête était de pouvoir étudier et analyser le comportement des groupes vulnérables en situation d'ajustement. A cet effet, en dehors de la catégorie "ménages", trois autres catégories de chômeurs ont été étudiés : les déflatés, les chômeurs, les diplômés sans emploi.

Les membres des ménages ont été tirés aléatoirement à Cotonou et Parakou. Les individus constituant la catégorie "déflatés" ont été tirés sur les listes des déflatés des entreprises publiques ou privatisées ou soumises à des compressions de personnel). En ce qui concerne les jeunes diplômés sans emploi, ils ont été tirés sur les listes de leur association (cf. ci après). Enfin, la catégorie des autres chômeurs, sont les chômeurs autres que les jeunes diplômés sans emploi et autres que les déflatés, ils ont été tirés sur les listes tenues par le Ministère du Travail et des Affaires Sociales (M.T.E.A.S.).

année d'enquête	effectifs des ménages	individus sur listes
1990	191 ¹	286
1992	400 ²	248
1993	400 ³	189
échantillon de suivi en 1993	344	182

Source : établie d'après *ELAM 1, 2, 3. INSAE/P.N.U.D., 1990, 1992, 1993.*

1 : 141 ménages à Cotonou et 50 à Parakou

2 : 200 ménages à Cotonou et à Parakou

3 : identique au 2

L'intérêt de ces enquêtes se situe à un double niveau. D'une part, elles permettent d'apprécier les caractéristiques du chômage ainsi que du sous-emploi par catégorie distinguée. D'autre part, on peut étudier l'évolution des indicateurs de chômage et de sous-emploi. Néanmoins,

il est nécessaire de mentionner que les comparaisons entre les différentes enquêtes sont limitées en raison de certains biais introduit par le choix des population interrogées. Dans l'enquête menée en 1990 a surtout touchée des populations défavorisées des villes de Cotonou et de Parakou. Alors que les enquêtes effectuée en 1992 et 1993 sont plus représentatives des populations urbaines, échantillon tirée de manière aléatoire sans accent particulier sur une catégorie de population. Le second biais concerne la structure des personnes interrogées. Lors de la première enquêtes 25% des ménages étaient localisés à Parakou alors que dans les deux enquêtes qui ont suivies cette proportion a été ramené à 50%. La comparaison des données des enquêtes de 1992 et de 1993 semble plus correcte aux effets prés d'appréciation par les enquêteurs de la situation de chômage et de sous-emploi.

Annexe 7 : Les politiques et dispositifs d'aide à l'emploi

La période d'ajustement est marquée par la mise en place des politiques d'appui à la création d'entreprises privées et à l'insertion. Il s'agit d'étudier l'impact de ces politiques en matière d'emploi. On constate d'une manière générale que l'accent est mis sur la dynamique du secteur privé.

Parallèlement à cette appréciation de l'emploi en période d'ajustement; on constate que de nouvelles politiques et dispositifs d'aide à l'emploi émergent. Cette analyse présente un double intérêt. Elle montre d'une part, une modification radicale dans la gestion de l'emploi et les nouvelles formes d'intervention de l'Etat sur le marché de l'emploi. On constate ainsi une prise en charge partielle par des organismes public et privés de l'emploi. Elle montre également que la création d'emploi comparativement à la destruction est faible.

1) Les dispositifs d'aide à la création d'emploi

Comme le montre l'encadré 2, les politiques et dispositifs d'aide à l'emploi s'organise autour de trois axes principaux. Dans notre analyse nous ne mentionnerons pas le programme HIMO qui concerne le volet « social » du programme d'ajustement structurel et qui a pour vocation de toucher les groupes de populations défavorisées. Seuls les dispositifs d'aide à la création d'emploi et d'insertion concernent les jeunes diplômés sans emplois.

- Le nouveau code des investissements

L'instauration d'un nouveau code des investissements en 1990 marque illustre l'option du libéralisme économique. L'ancien code datant de 1982 donnait la priorité aux sociétés d'Etat ou d'économie mixte. Ce nouveau code déclare une non-discrimination en fonction du statut juridique (public ou privé) ou de l'origine des entreprises (nationales ou étrangères). Il favorise également l'installation de nouvelles entreprises en octroyant des avantages fiscaux et en allégeant dans une certaine mesure la procédure d'agrément. En terme d'impact sur l'emploi, ce nouveau code aurait favorisé en 1992 la création de 15 emplois et il est prévu que son application engendre 125 emplois en 1993.

- Le Centre de Promotion de l'Emploi et de la Petite Entreprise (CePEPE)

Ce centre créé en 1990 avec l'assistance financière du P.N.U.D. a pour objectif de promouvoir l'initiative privée par la création de nouvelles entreprises et la réhabilitation ou le développement de celles existantes. A cet effet il réalise des études de marché et de faisabilité de projet. Il assure conjointement le montage technique et financier du projet. Son action de réhabilitation passe par l'organisation de stage de formation et de conseil en gestion. Enfin, il a une activité de placement, jouant le rôle d'un bureau de placement. Cet organisme fonctionne comme un organisme d'interface entre les entreprises et les chômeurs. Les individus qui sont visés dans cette activité sont les déflatés et les jeunes diplômés sans emploi. Le bilan des activités d'appui à la création d'entreprises et à la réhabilitation montre le rôle significatif de cet organisme avec 313 emplois créés depuis 1990 (cf. tableau 9).

Tableau 44. Bilan de l'activité du CePEPE en nombre d'emplois créés

Actions du CePEPE	1990/1991	1992	1993	Total
Appui à la création d'entreprise	38	69	14	121
Plan de réhabilitation	25	101	66	192
Total	63	170	80	313

Source : *Observatoire de l'Emploi, 1993.*

- Le programme « Campus-Bénin »

Ce programme a été mis en place en 1991 avec l'appui financier et technique de la coopération canadienne et de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT). L'objectif du programme est de viser « à l'auto-emploi des communautés béninoises par la promotion et le développement de la petite entreprise ». Les individus touchés par le dit programme sont les déflatés, les partants volontaires et les jeunes diplômés sans emploi. Concrètement le programme « Campus-Bénin » propose des actions de formation de candidats-entrepreneurs. En 1993, 5 projets ont été finalisés et sont en phase de démarrage. Ces projets devraient engendrer 40 emplois dont 19 permanents (Observatoire de l'emploi, 1993).

2) Les dispositifs de reconversion et d'aide à l'insertion

On note l'émergence d'initiatives privées et publiques en matière d'aide à l'insertion ou à la réinsertion. Même s'il apparaît difficile de faire un inventaire précis de l'ensemble des initiatives privées, leur multiplication illustre un changement de comportement des individus vis à vis de

l'Etat. Il y a une prise en charge collective sous forme d'association des problèmes d'emplois. Le bilan effectué par l'observatoire de l'emploi (1993, 1994) mentionne que leur action en terme d'emploi est peu significative en raison de leur installation récente ou bien encore en cours.

Comme nous le mentionnions précédemment le CePEPE joue un rôle d'interface entre l'offre et la demande d'emploi, notamment par le biais de l'organisation de stages de pré-insertion. Les individus touchés sont essentiellement les jeunes diplômés sans emploi. Cette participation active dans la recherche de l'adéquation formation/emploi est importante. A la fin de l'année 1993, 2315 diplômés ont bénéficié de stages. L'objectif de ce programme est de favoriser l'insertion des jeunes diplômés sans emploi dans le secteur privé. Etabli au départ comme un outil de promotion du secteur privé, il a été détourné de ses objectifs initiaux pour prendre en considération les besoins en personnel du secteur public. Ainsi la majorité des stages se sont produits au sein du secteur public, ce qui n'entraîne pas à terme une embauche en raison de la politique actuelle de déflation des personnels du secteur public (cf. tableau n°47). En fait pour les deux premiers programmes cette politique de stage a entraîné l'embauche de 103 individus dans le secteur privé sur un total de 332 stagiaires dans le secteur privé en 1991 et 1992.

Tableau 45. Répartition des diplômés sans emploi en stage de pré-insertion professionnelle

Postes	Mars 1990 au 31/12/1991	1992	1993	total cumulé
Enseignement	168	508	641	1317
Santé	27	154	150	331
Affaires Sociales	36	32	37	105
Secteur privé	59	264	239	562
Total	290	958	1067	2315

Source : *observatoire de l'Emploi, 1994.*

En conclusion, il convient de noter que le bilan des programmes d'aide à la création d'emploi montre que l'impact en terme de création d'emploi est faible en comparaison des destructions d'emplois. Mais plus grave encore, il paraît difficile de rompre avec la logique de l'emploi public si l'on estime que 75% des stages se sont produits dans l'administration.

Tableau 46. Evolution des indicateurs de chômage et de sous-emploi selon les échantillons des ménages enquêtés en 1990, 1992 et 1993 exprimé en %

Indicateurs de chômage et sous-emploi	échantillon 1990	échantillon 1992	échantillon 1993	échantillon 1990		échantillon 1992	
				situation 1990	situation 1992	situation 1992	situation 1993
taux de chômage déclaré	24,5	12,9	10	24,2	17,2	12	8,3
taux de chômage réel	13,2	8,5	6,3	9,9	9,9	7,5	5,2
taux de sous-emploi	19,1	18,7	21,5	18,7	17,9	18,2	17,6
taux d'emploi acceptable	25,0	3,3	15,8	nd	3,0	nd	3,0

Source : ELAM 1,2 et 3 INSAE/P.N.U.D., 1991, 1992 et 1993.

Tableau 47. Structure de la population active occupée et de l'emploi informel en 1990, 1992 et 1993 dans les diverses échantillon-ménages.

	Indépendants	Aides Familiaux	Apprentis	Salariés	Total effectifs	en % Pop. act. occupée
Ensemble occupés						
Echantillon 1990	36,0	8,4	31,5	22,2	419	
Echantillon 1992	35,3	17,7	26,8	19,4	821	
Echantillon 1993	39,4	8,4	33,7	18,6	838	
Suivi 1992	34,7	19,2	27,2	18,9	731	
Suivi 1993	35,2	16,2	29,4	19,2	749	
Emploi Informel						
Echantillon 1990	51,9	12,0	30,9	4,8	291	69,5
Echantillon 1992	41,8	20,9	31,2	6,1	693	84,4
Echantillon 1993	44,2	10,1	38,8	7,8	696	84,8
Suivi 1992	39,2	23,1	32,3	5,4	597	81,7
Suivi 1993	41,3	18,9	33,3	6,4	639	85,3

Source : INSAE-P.N.U.D.-ELAM2, 1992 et ELAM 3, 1993.

Tableau 48. Répartition de la population active par situation dans l'échantillon-ménages de 1993 et l'échantillon-ménages de 1992

Situation	Indépendants	Salariés, aides familiaux et apprentis/Secteur informel	Salariés, aides familiaux et apprentis/Secteur formel	Chômeurs	Ensemble
Echantillons-Ménages (effectif)					
1993	330	393	115	95	933
1992 (situation en 1993)	262	374	111	68	815
1992 (situation en 1993)	254	363	114	100	831

Source : INSAE-P.N.U.D. : ELAM 3, 1993.

Annexe 8 : Arrêté du ministère de l'Education nationale

REPUBLIQUE DU BENIN

MINISTERE DE L'EDUCATION
NATIONALE

CABINET DU MINISTERE

DECISION N° 0062/MEN/CAB/DC/DAPS
portant création d'une Commission ad'hoc
chargée de vérifier les conditions
d'ouverture et de fonctionnement des établissements privés
de tous ordres en République du Bénin.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE,

- VU la Loi N° 90-32 du 11 Décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin ;
- VU la Décision N° 91-042/HCR/PT du 30 Mars 1991 portant proclamation des résultats définitifs du Deuxième Tour des Elections Présidentielles du 24 Mars 1991 ;
- VU le Décret N° 93-199 du 08 Septembre 1993 portant composition du Gouvernement ;
- VU le Décret 91-218 du 25 Septembre 1991 fixant la composition des Cabinets du Président de la République et des Ministres ;
- VU le décret N° 93-111 du 19 Mai 1993 portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale ;
- VU le décret N° 94-89 du 11 Avril 1994 portant modifications du décret N° 93-111 du 19 Mai 1993 portant attributions, organisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale ;
- VU l'Arrêté N° 125/MENS/DGM/DEP du 28 Février 1989 portant modalités de création d'un établissement d'enseignement privé et procédures administratives ;
- VU l'Arrêté N° 568/MEMB/DGM/DEP du 30 Juin 1989 portant modalités de création d'établissement d'enseignement privé et procédures administratives ;
- VU le compte rendu de la session du Conseil Consultatif National en sa session des 02,03,04,05 et 06 Mai 1994 ;
- SUR Proposition du Directeur de l'Analyse, de la Prévision et de la Synthèse,

DECIDE

ARTICLE 1er Il est constitué une Commission ad'hoc chargée de vérifier les conditions d'ouverture et de fonctionnement des établissements d'enseignement privés de tous ordres en République du Bénin.

ARTICLE 2 La dite Commission est composée comme suit :

Président : Le Conseiller Technique à l'Enseignement
 Primaire du Ministre de l'Education Nationale

Membres :

- Le Conseiller Technique aux Enseignements Technique et Professionnel du Ministre de l'Education Nationale ;

- Le Conseiller Technique à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche Scientifique du Ministre de l'Education Nationale ;
- Le Recteur de l'Université Nationale du Bénin ou son Représentant ;
- Le Directeur des Ressources Financières ou son Représentant ;
- Le Directeur de l'Analyse, de la Prévision et de la Synthèse ou son Représentant ;
- Le Directeur de l'Enseignement Primaire ou son Représentant ;
- Le Directeur de l'Enseignement Secondaire ou son Représentant ;
- La Directrice des Enseignements Technique et Professionnel ou son Représentant.

ARTICLE 3 La commission a notamment pour tâches de :

- vérifier la conformité des actes délivrés aux fondateurs desdits établissements par le Ministre de l'Education Nationale avec les réalités physiques et pédagogiques de leur fonctionnement sur toutes l'étendue du territoire national :

- soumettre à l'appréciation du Ministre de l'Education Nationale des propositions de mesures à prendre pour assurer le respect des textes en vigueur et des normes relatives à l'ouverture et à l'extension des établissements d'enseignement privés ;

- se rendre, en tant que de besoin, dans les établissements concernés pour procéder aux contrôles nécessaires.

ARTICLE 4 La Commission peut faire appel à toute compétence ou personne ressource pour l'accomplissement correct de sa mission.

ARTICLE 5 Le rapport de la Commission devra être déposé au Cabinet du Ministre de l'Education Nationale le 15 Septembre 1994 au plus tard.

ARTICLE 6 Le Directeur de l'Analyse, de la Prévision et de la Synthèse est chargé de l'application de la présente Décision qui prend effet à compter de la date de sa signature et sera communiquée partout où besoin sera.

COTONOU, LE 10 AOÛT 1994

KARIM L. DRAMANE.

AMPLIATIONS :

P.R.....	02 (à titre de compte-rendu)
A.N.....	02
C.S.....	02
M.E.....	02
MISAT.....	02
MEN.....	10
Autres Ministères.....	17
Cabinet/MEN.....	04
PREFECTURES.....	06
DAPS.....	04
Autres Directions.....	22
J.O.....	02
Archives Nationales	02

Annexe 9 : Conditions d'ouverture d'un établissement privé (Arrêté n°125MEMS/DGM/DEP/1989)

Ces conditions concernent le fondateur de l'établissement et précisent les règles auxquelles ce dernier doit se soumettre. Le dossier de demande d'ouverture se compose d'une procédure administrative comparable au statut de fonctionnaire en ce qui concerne les pièces administratives à fournir. Il s'agit notamment d'un extrait de casier judiciaire, un extrait de naissance, un certificat de Nationalité, un certificat médical et un *curriculum vitae*. A ces conditions propres au fondateur de l'établissement, l'article 7 de l'arrêté mentionne également des conditions propres à l'exercice de l'établissement. Le fondateur doit ainsi se soumettre aux programmes officiels, tenir et fournir, comme dans le cas des établissements publics les registres et rapports réglementaires ainsi que les informations statistiques sollicitées par l'autorité compétente. De la même manière se soumettre aux visites des autorités académiques. Le fondateur se doit également de préciser l'ordre d'enseignement ainsi que la vocation de l'établissement, le nombre de classes prévues et la capacité d'accueil de chacune d'entre elles. Il se doit enfin de fournir une liste nominative des enseignants dont au minimum 20% doivent être permanent. Enfin, le fondateur fourni un engagement légalisé d'assurer les salaires de son personnel.

a) Les conditions requises pour diriger un établissement et enseigner dans un établissement privé

Cette rubrique de l'arrêté varie selon les types d'établissements. Ainsi les conditions exigibles ne sont pas les mêmes pour un établissement d'enseignement primaire, secondaire général, technique ou encore d'enseignement supérieur. Les conditions à satisfaire pour diriger un établissement privé sont les suivantes :

- « - être âgé au moins de trente ans,
- avoir enseigné pendant 5ans au moins
- être titulaire :

pour un établissement de niveau I, au moins d'un diplôme technique de 1er cycle de l'enseignement supérieur ou d'un diplôme équivalent ;

pour un établissement de niveau II, au moins d'un diplôme technique du second cycle de l'enseignement supérieur, d'une maîtrise ou d'un diplôme équivalent. Pour les titulaires de la maîtrise, l'option doit être de l'une des options offertes par l'établissement. Toutefois les titulaires d'une maîtrise de Sciences-juridiques ou Economiques peuvent solliciter l'autorisation de diriger un établissement d'enseignement technique et commercial ».

Outre ces conditions nécessaires portant sur le profil de l'individu, ce dernier doit également fournir des pièces administratives d'état-civil équivalentes à celles sus-mentionnées pour

le fondateur. A cela s'ajoute la nécessité pour lui de fournir des informations sur les cinq dernières années précisant son parcours professionnel et les lieux de résidence successifs. Le postulant doit avoir sa résidence principale dans la localité d'implantation de l'établissement.

En ce qui concerne l'autorisation à enseigner, on retrouve les mêmes conditions d'état-civil que ceux sus-mentionnés dans le cas du fondateur et du directeur de l'établissement privé. On retrouve à ce titre l'application des mêmes règles que celles pratiquées pour les fonctionnaires (enseignants du secteur public), il n'y a pas de différences. L'autorisation d'enseigner est accordée à toute personne remplissant les conditions ci-après :

« - être âgé d'au moins 18 ans

- être titulaire du B.A.P.E.M. (brevet d'aptitude professionnel à l'enseignement moyen) ou d'un D.T.S. (diplôme de technicien supérieur) ou être professeur-adjoint, à défaut d'être titulaire d'un baccalauréat en ce qui concerne le niveau I ;

- être titulaire au moins du CAPES ou du CAPEM ou du CAPET ou d'un diplôme d'Ingénieur ou d'un DETS ou d'une Licence ou d'une maîtrise d'enseignement ou d'un titre équivalent pour le niveau II (...) ».

b) évaluation et contrôle des demandes d'ouvertures d'établissements privés

Le contrôle des établissements privés selon l'article 19 et 20 de l'arrêté s'effectue à un double niveau. En premier lieu au niveau du responsable du district de l'enseignement qui évalue la conformité du dossier et effectue une visite des lieux. Cette visite devant lui permettre de faire l'inventaire des équipements du dit établissement. Il complète son évaluation par une enquête de moralité à propos du fondateur et du directeur. Ce rapport est ensuite contre expertisé par le directeur provincial de l'enseignement qui réitère l'enquête auprès de l'établissement privé concernant à la fois, le fondateur le directeur et la structure éducative notamment si cette dernière répond aux normes technique et pédagogique. A ce niveau le directeur provincial doit juger de l'opportunité de créer un établissement privé dans la localité concernée. Le dossier est ensuite transmis à la direction des études et de la planification qui autorisent ou non l'ouverture de l'établissement privé.

Si l'on en juge le calendrier mis en évidence par l'arrêté, il faut en moyenne 9 mois pour obtenir cette autorisation, de la même manière au niveau des directeurs et des enseignants. Cet arrêté mentionne également les sanctions prises à l'encontre des établissements privés si la réglementation édictée n'est pas suivie. Ainsi, même si l'arrêté ne mentionne pas le suivi ou le contrôle des établissements, il apparaît de manière implicite dans la mesure où le non-respect de ce cadre juridique conduit à des sanctions administratives tel que l'avertissement, le blâme ou le retrait de l'autorisation d'ouverture.

Annexe 10 : Questionnaire d'enquête

L'ETABLISSEMENT ET LE DIRECTEUR/FONDATEUR

- 1) Date d'ouverture de l'établissement
- 2) Quelles sont les charges au niveau de l'administration ?
- 3) L'établissement perçoit-il une subvention de l'état ?
- 4) Est-ce lui qui a créé l'établissement ?
- 5) Quelle activité exerçait-il auparavant ?
- 6) Quelle est sa formation initiale ?
- 7) Pourquoi a-t-il ouvert un établissement privé ?
- 8) Quel est le montant de votre rémunération ?
- 9) Votre rémunération est-elle supérieure à celle que vous perceviez avant d'être directeur d'établissement ?

LES ELEVES ET LES FILIERES DE FORMATION

- 10) Combien d'élèves sont inscrits dans l'établissement ?
- 11) Quel est le niveau ou le diplôme requis pour s'inscrire dans les formations offertes par l'établissement ?
- 12) Quelles sont les filières de formation offertes et leurs effectifs respectifs ?
- 13) Quelle a été l'évolution des effectifs depuis l'ouverture de l'établissement dans chaque formation proposée ?
- 14) A quelle date ont été créées ces filières ?
- 15) Prévoyez-vous d'en créer d'autres ? si oui, lesquelles et pourquoi ?
- 16) Quels sont les montants des droits d'inscription ?
- 17) L'établissement offre-t-il des facilités de paiement ?

LES ENSEIGNANTS

- 18) Combien y a-t-il d'enseignants ?
- 19) A quel niveau de diplôme sont-ils engagés ?
- 20) Quelles sont les modalités de recrutement ?
- 21) Combien y a-t-il de vacataires ?
- 22) Quel est le niveau de leur rémunération ?

LA GESTION DE L'ETABLISSEMENT

- 23) Etes-vous confrontés à des difficultés financières ?
- 24) Quelles sont vos relations avec le personnel enseignant ?
- 25) Comment faites-vous connaître l'établissement ?
- 26) Quelle est votre appréciation de l'insertion des jeunes formés ?

Tableau 49. Physionomie des résultats des Etablissements privés aux examens techniques

ANNEES : 1988, 1990 ET 1991.

EXAMENS	ADMIS 1988		ADMIS 1990		ADMIS 1991	
	TOTAL	E ^{IS} PRIVES	TOTAL	E ^{IS} PRIVES	TOTAL	E ^{IS} PRIVES
C.A.P.-Industriels Spécialités :						
- Electricité	12	8,33 %	42	7,1 %	9	11,1 %
- Mécanique Générale	38	-	31	-	37	-
- Mécanique Auto	5	20 %	36	5,6 %	53	22,6 %
- Opérateur Géomètre	14	-	15	-	8	-
- Maçonnerie	30	13,3 %	91	7,7 %	56	-
- Menuiserie	5	-	19	-	40	1
- A D B	1	-	4	-	3	-
- Economie Familiale et Sociale	14	-	20	-	2	-
C.A.P.-Commerciaux Spécialités :						
- Aide Comptable	170	39,4 %	290	30 %	242	21,9 %
- Employé de Banque	36	33,3 %	44	27,3 %	47	46,8 %
- Sténo	4	-	5	80 %	4	25 %
D.A.P.¹						
N 1 Dactylo	157	62,4 %	134	62,7 %	183	66,1 %
N 2 { Dactylo Sté no	{ 19 4	{ 10,5% 25%	{ 19 2	{ 36,8% 50%	{ 20 1	{ 50% 100%

¹ : Diplôme d'Aptitude Professionnel
Source : D.E.T.P..

Tableau 50. Evolution des Effectifs dans l'Enseignement Général

	Enseignement de base		Enseignement moyen général de niveau 1			
	6 ^{ème} année	reçus CEFEB	1 ^{ère} année	4 ^{ème} année	promus (1)	reçus B.E.P.C. (2)
1984	55.743	12.894	19.123	23.187	6.933	1.373
1985	56.065	23.288	25.990	23.373	4.994	869
1986	57.138	14.854	21.547	18.514	7.467	2.287
1987	54.127	22.693	27.553	14.645	3.150	5.376
1988	55.169	17.772	19.813	13.377	3.786	7.212

(1) estimation des promus en 1^{ère} année de l'EMG2
(2) effectifs totaux de reçus au B.E.P.C.

BIBLIOGRAPHIE

Adams A.V., Goldfarb R., Kelly T. (1992), *How the macroeconomic environment affects Human Ressource Development ?* Working Paper Series (WPS) 828. Education and Employment Division. Population and Human Ressources Department. The World Bank/Washington.

Adams A.V., Schwartz A. (1988), *Vocational Education and Economic Environments : Conflict or Convergence .?* Working Paper Series (WPS) 70. Education and Employment Division. Population and Human Ressources Department. The World Bank/Washington D.C..

Agosansou M.(1990), *Coût, financement et gestion des ressources de l'éducation au Bénin*. Contribution aux travaux des Etats généraux de l'éducation/Ministère de l'Education Nationale.

Ahamad M., Blaug M. (1973), *The practice of manpower forecasting : a collection of case studies*, Elsevier.

Akerhielm K. (1995), Does class size matter ?, *Economics of Education Review*, vol. 14, n°3, pp. 229-241.

Akpaka O., Gaba L. (1992), *L'apprentissage dans le secteur informel : pratiques et perspectives*, U.N.E.S.C.O./Paris.

Akplogan B. (1991), Des réformes dans les systèmes éducatifs africains : fiction ou réalité ?, *Afrique- Annales* 91 / n°3. Janvier, Février, Mars.

Alchian A., Demsetz H. (1972), Production, Information cost and Economic Organization, *American Economic Review*, vol. 62, décembre.

Arrow K.J. (1962), Criteria for social investment, in *Readings in the Economics of Education*, Paper submitted by the United States Delegation to Economic Commission for Europe, Meeting of Senior Economic advisers, 5-9 Novembre, 1962, , pp. 869-878.

Arrow K.J. (1963), The welfare economics of medical care, *The American Economic Review*, vol 53.

Arrow K.J. (1973), Higher education as a filter, *The Journal of Public Economy*, 2.

Arrow K.J. (1993), Excellence and Equity in Higher Education, *Education Economics*, vol.1, n°1, pp. 5-12.

- Assiaubo A. (1989), *Le secteur informel au Togo*, avril, conférence sur le secteur informel. Politique et programme d'appui. Organisé par l'Agence Américaine pour le développement International (U.S.A.I.D.).
- Atchoarena D. (1994), *Financement et régulation de la formation professionnelle, une analyse comparée*. I.I.E.P./U.N.E.S.C.O./ Paris.
- Atchoarena D., Caillods F. (1994), *Financement et régulation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Afrique Francophone*. Rapport d'un atelier sous-régional. Abidjan, Côte d'Ivoire, 7-10 novembre 1994, I.I.E.P./U.N.E.S.C.O./O.I.T..
- Augier L., Merlateau M.P. (1993), Croissance endogène, Formation et impôts, communication au colloque *Economie des Ressources humaines* - Journée AFSE, 27 et 28 mai 1993.
- Azariadis C. (1975), Implicit contracts and Unemployment Equilibria, *Journal of Economic Theory*, pp. 1183-1202.
- B.I.T. (1988), *La formation dans les zones rurales et urbaines*. Septième conférence régionale africaine. Harare, novembre-décembre. Rapport II. Genève B.I.T..
- Babassana H. (1985), La productivité technologique du système éducatif au Congo, dans *la planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement*, I.I.E.P., séminaire du 3 au 8 octobre 1983, U.N.E.S.C.O..
- Back L.R., Gozo K.M., Lelievre D., Guigau M.P. (1988), *Promotion de l'emploi des jeunes diplômés et des licenciés des entreprises publiques en République Populaire du Bénin*, Mars.
- Bacquelin M., Raymaekers E. (1991), Non formal education in developing countries, *The International Journal of Educational Management*, vol 5, n°5.
- Bahr K., Guiraud J., Cung T.L., Maguerre Ch., Posma Ch., Sack R., Abdel-Minem M. (1982), *Développement des ressources humaines en R.P. du Bénin – Analyse générale et propositions de projets prioritaires pour la période 1982-1990* -, Février.
- Banque Mondiale (1980), Education, Politique sectorielle. Banque Mondiale, Washington D.C., E.U..
- Banque Mondiale (1986), *Financing education in developing countries : An exploration of policy option*. Washington D.C..
- Banque Mondiale (1988), *Education en Afrique Subsaharienne : pour une stratégie d'Ajustement, de revitalisation et d'expansion* , Etude de politique générale de la Banque Mondiale. Banque Mondiale/Washington D.C..

Banque Mondiale (1990), *Structural Adjustment and Poverty : conceptual, empirical and Policy Framework.*, S.D.A. Unit Africa Region. Document of the world bank, Washington D.C..

Banque Mondiale (1991), *Vocational and technical education and training*, A world bank policy paper, The world bank, Washington D.C..

Barampama A. (1984), Secteur non structuré en Afrique : cacophonie de la survie et leurs d'espoir, in *Genève-Afrique*, Volume XXII, n°1.

Barou John M., Black Dais A., Loewenstein Mark A. (1989), Job Matching and on-the job Training, *Journal of Labor Economics*, vol 7, n°1

Barr N. (1993), Alternative finding resources for Higher Education, *The Economic journal*, n°103, May, pp. 718-728.

Bas D. (1988), La formation dans les pays en développement : quels sacrifices pour quels résultats, *Revue Internationale du Travail*, vol 127, n°3.

Bas D. (1989), La formation sur le tas en Afrique, *revue R.I.T.*, vol 128, n°4.

Bas D. (1992), *Education et formation non-formelle pour travailleurs enfants*, décembre, Document ronéotypé (distribution limitée).

Bastita Arango e Oliveira João (1987), Où va l'enseignement supérieur en Afrique occidentale francophone ?, in *perspectives*, volume XVII, n°4.

Becker G.S. (1974), A theory of social interactions, *Journal of Political Economy.*, vol 82, n°61, page 1063-1093.

Becker G.S. (1975), *Human Capital* The University of Chicago Press / Chicago and London (1^{er} édition en 1964).

Becker G.S. (1976), *The Economic approach to human behavior*. The university of chicago press/ Chicago and London. 314 pages.

Becker G.S. et Ghez G. R. (1975), *The Allocation of time and goods over the life Cycle.*, National Bureau of Education research, N.Y., Distributed by Columbia University Press N.Y. and London.

Behrman Jere R and Wolfe B. L. (1984), Determinants of women's Health Status and Health-care utilization in a developing country : A latent variable approach . " *The review of Economics and statistics* page 696-703.

Behrman R.Jere and Birdsall N. (1983), The quality of schooling : Quantity Alone is Misleading., *American Economic Review*, décembre, vol 73, n°5 page 928-946.

Beller R, Raney L. et Subbarao K. (1992), L'éducation des filles, in *finances et développement*, volume 29, n°1, mars, page 54-56.

- Bénard J.(1985), *Economie Publique*, Economica/Paris.
- Benard J. (1973), Les modèles d'optimisation économique de l'éducation, *Revue d'Economie Politique*, mai.
- Ben-Porath Y. (1967), The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings, *Journal of Political Economy*, 75, n°4, 352-365.
- Bernard C. (1988), En Afrique, une nouvelle valeur, l'auto-emploi ?, *revue T.M.* tome XXIX, n°114, avril-juin.
- Bertou F. (1988), Capital Humain : une théorie d'actualité ?, page 33-39.
- Bertrand O. (1992), Planification des ressources humaines : méthodes, expériences, pratiques. Principes de la planification de l'Education, n°41.
- Blair J.P. and Stoley S. (1995), Quality competition and public schools : further evidence, *Economics of Education Review*, vol 14, n°2, pp. 193-198.
- Blaug M. (1972), *Economics of Education*, Penguin Books Ed.
- Blaug M. (1973), L'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement., Bureau international du travail (B.I.T.) Genève.
- Blaug M. (1975), A introduction to the economics of education. Edition Penguin Education.
- Blinder A.S., Weiss Y. (1976), Human Capital and Labor Supply, *Journal of Political Economy*, 84, n°3, 449-472.
- Blondel D. (1992), Qualifications, capital humain et politiques éducatives, l'ajustement de l'offre et la demande de qualifications : le rôle du système éducatif, in *Revue Economique*, n°4, juillet, p725-738.
- Boissiere M., Knight J.B. and Sabot R.H. (1985), Earnings, Scooling, Ability and cognitive skills., *American Economic Review*, decembre, vol 75, n°5 page 1016-1031.
- Borghans L., De Grip A., Heijke H. (1996), Labor market information and the choice of vocational specialization, vol.15, n°1, pp. 59-74.
- Borland and Hansen (1992), Student achievement and the degree of market concentration in Education, *Economics of Education Review*, vol 11, n°1, pp. 31-39.
- Boru Koudé (1991), Des réseaux autochtones de formation dans les problématiques de la formation et de l'emploi, *Afrique-Annales*, n°3, janvier, février, mars.
- Bourdieu P. (1980), Le Capital social, notes provisoires dans Actes de la recherche en Sciences sociales n°31.
- Bourdin Y. et Legonou B. (1989), Etude d'adaptation de l'enseignement moyen technique et professionnel à l'emploi/Analyse et Synthèse des résultats d'une enquête sur le devenir

professionnel des sortants du C.P. Coulibaly effectuée en Juin 1987 auprès de 2 promotions (1982/83), (1984/85).

Bourdon J. (1989), Une prospective à long des systèmes éducatif dans le monde et leur cohérence avec les scénarios de croissances économiques, dans *l'Economie sociale dans les pays en développement*. IX journées d'Economie sociale. Actes du colloque, caen 28-29 septembre.

Bourdon J., Jarousse J.P. et Mingat A. (1989), Formation et revenu dans le secteur informel : L'exemple de l'artisanat et du petit commerce urbain a Niamey. I.R.E.D.U./Dijon.

Bourdon J., Jarousse J.P. et Mingat A. (1989), Insertion et revenu des apprentis du secteur informel-le cas de l'artisanat et du commerce à Niamey. I.R.E.D.U./Dijon.

Bourdon J., Orivel F., Perrot J. (1993), Peut-on apprécier un lien entre les acquisitions scolaires et la santé : le cas de l'enseignement primaire au Tchad, journées de l'AFSE 27 et 28 mai.

Bourguignon F. et Lang C. (1991), Education and development : some research directions. Problématiques et methodologies de l'Education, une collection de l'I.I.E.P. pour l'orientation et la formation, n°2, 26 p.

Bouyx B. (1997), *L'enseignement technologique et professionnel*. Centre National de documentation pédagogique/La documentation française, Paris.

Bowles S. and Herbert G. (1975), The problem with Human Capital Theory. A Marxian critique., *American economie review papers and procedings*, 65, n°2.

Bowman Mary-Jean (1984), An Integrated Framework for Analysis of Spread of Schooling in less developed countries, *Comparative Education Review*, Vol 28, n°4.

Brown B., Saks D. (1975), The production and distribution of cognitive skills within schools, *Journal of Political Economy*, 83, pp. 571-593.

Brown byron W. (1992), Why governments Run Schools, *Economics of Education Review*, vol 11, n°4, pp. 287-300.

Busokoza G. (1990), La nécessité d'un organe de coordination de l'éducation non-formelle au Burundi, *International Review of Education*, vol36, n°4, page 485-488.

Butaré Théopiste (1991), (Université de Genève et Bureau International du Travail), Education et productivité dans les secteurs traditionnels : une analyse empirique., *Economie et prévision* n°97.

C. de Moura Castro (1992) Tracer studies : can we do them cheaply and quickly ?

- C.E.D.E.F.O.P. (1989), Education générale et formation professionnelle : la solution d'avenir., n°1.
- C.E.D.E.F.O.P. (Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle), (1992), Evaluation de la formation professionnelle dans le cadre territorial, Berlin.
- Card D., Krueger A (1992), School quality and black-white relative earnings : A direct assessment, *The Quarterly Journal of Economics*, 107, pp. 151-200.
- Carnoy M. (1977), L'éducation et l'emploi : une étude critique. Principe de planification de l'éducation, n°26. I.I.E.P./U.N.E.S.C.O./Paris.
- Carnoy M. and Torres C. (1992), *Educational change and Structural adjustment. A case study of Costa Rica*, Paris, september 1992.
- Carnoy M., Carter M. (1975), *Théorie du marché du travail, éducation et distribution des revenus*. Cahier de l'IREDU n°16-Mai.
- Caroli E. (1993), Croissance et formation : le rôle de la politique éducative Communication au Colloque Economie des Ressources Humaines-Journées A.F.S.E., le 27 et 28 mai.
- Carré P. et Vidal F. (1988), Individu et entreprise face à la formation : Vers le co-financement, *Revue d'Education Permanente* n°95.
- Cart B. (1989), Quelques aspects de la planification des ressources humaines au Niger et au Sénégal., Expériences comparées, novembre. Département de la coopération technique pour le développement, programme des Nations Unies pour le développement.
- Carton M. (1980), *La formation dans le secteur non structuré*, B.I.T./Genève.
- Casas J. (1981), Education et développement à Cuba, *Revue Tiers-Monde*, tome XXII, n°85, janvier-mars.
- Cazenave Ph. (1976), Pour une nouvelle analyse économique de la demande de formation, *Revue Economique* n°1.
- Cazenave Ph., Morrisson Ch. (1978), *Justice et redistribution*. Economica/Paris.
- Cepepe, Micac (1991), *Les besoins de formation des cadres des entreprises au Bénin*.
- Césari B. (1990), Perspectives pour l'alphabétisation en Afrique ?, *Afrique contemporaine* n°154.
- Charmes J. (1982), L'évaluation du SNS., Méthode, résultats, analyse, l'exemple de la Tunisie. Paris, septembre, A.M.I.R.A. Paris, (note de travail n°37).
- Chedati B. (1989), Demande sociale et gratuité des études aux Maroc: le cas de l'enseignement primaire public. *L'économie sociale dans les pays en développement -IX journées d'économie sociale*. Actes du colloque Caen 28-29 Septembre.

- Chossudovsky M. (1992), De l'ajustement structurel à la « lutte contre la pauvreté », le *Monde Diplomatique*, sept, n°462 (Page 28 et 29).
- Chubb J.E., Moe T.M. (1990), *Politics, markets and America's schools*, The Brookings Institution/Washington, D.C..
- Coase R. (1960), The problem of social cost, *Journal of Law and Economics*, 3, October, pp1-44.
- Colclough C. (1996), Education and the market : Which parts of the neoliberal solution are correct ?, *World Development*, vol 24, n°4, pp. 589-610.
- Collange G., Plane P., Van der Hoeven R. (1993), L'ajustement structurel et les hommes : le cas du Bénin, *Afrique contemporaine*. Trimestriel n°167-juillet-septembre, la documentation française.
- Collaway (1972), La formation dans les petites entreprises indigènes : l'exemple nigérian, *la planification de l'éducation extra scolaire en vue du développement*, I.I.E.P..
- Copple Carole E. and Rota M.L. (1991) *Education and employment - Research and Policy Studies - annotated bibliography, 1987-1991*. PHREE Background Paper Series. Document n°Phree/91/41. Education and Employment Division. Population and Human Ressource Department. The World Bank/Washington D.C.
- Corvalán-Vásquez O.(1987), Concepts and methods used in the Analysis of employment and training, *the informal sector of latins American countries* discussion paper n°12 edited by Education Training Branch of I.L.O.; june, Genève Limited Distribution.
- Corvalán-Vásquez Oscar (1983), La formation professionnelle des jeunes défavorisés dans les pays en développement, *Revue Internationale du Travail*, vol 122, n°3, mai-juin.
- Court D. and Kinyaujui K. (1988), Education and developpement in subsaharan Africa. The operation and impact of education systems !, discussion paper n°286. Institute for development studies. University of Nairobi. May.
- Craig K. (1992), Credit for Jua Kali Artisans in Kenya. *Discussion paper* n°32. Edited by Vocational training Branch of I.L.O./Genève.
- Cuban L. (1984), Transforming the frog into a prince : Effective School Research, Policy, and practive at the district level, *Harvard Educational Review*, vol 54, May, pp. 129-151.
- Cukierman A., Meltzler A.H. (1986), A theory of ambiguity credibility and inflation under discretion and asymeric information, *Econometrica*, vol.54, n°5, pp. 1099-1128.
- Dansou F. E. (1988), Le développement des activités informelles dans un contexte d'ajustement structurel : le cas de la république populaire du Bénin, *les pratiques*

juridiques, économiques et sociales informelles. Actes du colloque international de Nouakchott (réunis par Lespès J.L.). Collection Université d'Orléans. Edition P.U.F..

D'Autume A. (1993), Capital humain et croissance économique, communication au Colloque *Economie des Ressources Humaines*- Journées AFSE, le 27 et 8 mai 1993.

De Meulemeester J.L. (1993), An empirical evaluation of rationality of Belgian Students (1954-1987) with comparison between male and female behavior, Communication aux journées AFSE, Dijon les 27 et 28 mai 1993, IREDU.50p.

Deblé I. (1991), Essai de prospective éducative en Afrique Subsaharienne, l'avenir des Tiers-Mondes, collectif GEMDEV, I.E.D.E.S., page 227 à 252.

Demange G, Ponsard J.P. (1994), *Théorie des jeux et analyse économique*, P.U.F/Paris.

Désalmand P. (1986), Une aventure ambiguë le programme d'éducation télévisuelle. (1971-1982), dans *Politique Africaine*, n°24, decembre.

Diouf Pape Ndiaye (1988), Artisanat, petite entreprise et développement national-les chambres de métiers du Sénégal. Itinéraires et réflexion n°2. I.U.E.D/Genève.

Direction Générale du plan et du développement/République Togolaise (1989), Dimension sociale de l'ajustement structurel. Conséquences sociales de l'ajustement structurel au niveau de l'emploi. Lomé (Togo).

Dolan R.C., Schmidt R.M. (1987), Assembling the impact of expenditure on achievement : some methodological and policy consideration, *Economics of Education Review*, 6, pp. 285-299.

Dossou A.S. (1992), Le secteur informel en milieu urbain au Bénin : mode de fonctionnement, besoins de formation et perspectives de croissance. U.N.E.S.C.O..

Dossou A.S. (1992), *le secteur informel en milieu urbain au Bénin : mode de fonctionnement, besoins de formation et perspectives de croissances*. U.N.E.S.C.O./Paris.

Dossou A.S. et Tomety Simon-Narcisse (1991), La pratique de l'apprentissage au Bénin. Réalité et perspectives, U.N.E.S.C.O./I.I.E.P..

Dougherty C. (1989), *The Cost-Effectiveness of National Training System in Developing Countries*. Working Paper Series (WPS) 171. Population and Human Ressources Department. The World Bank.

Drèze J. and Stern N. (1987), The theory of cost-benefit analysis, Chap 14 in *handbook of Public Economics*, vol II, edited by A.J. Auerback and M. Feldstein. Elsevier Science Publishers B.V. (North Holland).

Dureau F. et Dubert A. (1986), L'apprentissage en mutation. Le cas des secteurs menuiserie et bâtiment en côte d'Ivoire, *C.I.A.D.F.O.P. Information* n°80, avril-mai.

- Duru M., Mingat A. (1979), Comportement des bacheliers : modèle de choix des disciplines, *Consommation* n°34.
- Easton P., Kless S. (1990), Education et Economie : autres perspectives, *Perspectives* volume 76, n°4, U.N.E.S.C.O..
- Eckaus R.S. (1963), Investment in Human Capital : a comment, *Journal of Political Economy*, Vol 71, n°5, pp. 501-505.
- Eicher J.C. (1960), La rentabilité de l'investissement humain, *Revue Economique*, n°4, juillet, pp. 1-32.
- Eicher J.C. (1973), L'éducation comme investissement : la fin des illusions ?, *Revue d'économie politique* n°3, page 407-432.
- Eicher J.C. (1979), *Economie de l'éducation*.
- Eicher J.C. (1989), L'éducation de l'enseignement supérieur en Afrique au Sud du Sahara., dans l'Economie sociale dans les pays en voie de développement, IX^e journées d'Economie sociale, Actes du colloque Caen, 28-29 septembre 1989, page 313-329.
- Eicher J.C. (1990), La crise financière dans les systèmes d'enseignement. les perspectives de la planification de l'éducation, I.I.E.P..
- Esquien P. et Peano S. (1994), L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif Tchadien. Rapport de recherche n°103. Institut International de la Planification de l'Education.
- Evans D.R. (1981), The planning of non formal education. I.I.E.P./Paris.
- Evans D.R. (1983), L'inventaire des possibilités d'instruction : comment établir des inventaires complets dans le domaine de l'éducation., la planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement. Volume II, Communication présentées à un séminaire de l'I.I.P.E., Paris, 3-8 octobre 1983, U.N.E.S.C.O./I.I.E.P..
- Fluitman F. (1987), Training in the urban informal sector of developing countries : some recent findings of local observers. Discussion Paper n°6 edited by Vocational Training Branch of I.L.O./Genève.
- Fluitman F. (1992), Traditional Apprenticeship in West Africa : Recent Evidence and Policy Options. Discussion Paper n°34 edited by Vocational Training Branch of I.L.O./Genève.
- Foster P. (1987), Technical/Vocational Education in less Developed countries, *International Journal of Educational Development*, Vol 7, n°2, pp137-139.
- Freeman R.B. (1986), Demand for Education, in Ashenfelter O. and Layard R. eds, *Handbook of Labor Economics*, North Holland, vol. 1.

- Frémicourt E. (1991), Développement de la qualité de la formation - les nouveaux mythes, *Actualité de la formation permanente* n°115, pp. 45-46.
- Furter P. (1976), Education extrascolaire et le sous-développement. Institut d'études du développement. Genève. I.I.E.P..
- G.E.M.D.E.V. (Cahier du) (1988), *L'avenir des Tiers-Mondes - Emploi-Formation/Ressources Humaines*. Cahier n°9/Paris.
- G.R.E.T. (1989), Formation professionnelle et développement de l'artisanat. Compte-Rendu des journées de Montpellier du 4-8 septembre 1989.
- Gaba L. et Akpaka O. (1992), L'apprentissage professionnel en milieu informel urbain au Bénin., (version provisoire) Direction de la coopération Suisse au Développement et à l'aide humanitaire (D.D.A.); B.I.T. Direction de l'artisanat.
- Gabioud B. (1989), L'apprentissage en entreprise. Synthèse et perspective de l'Atelier sur les politiques d'apprentissage en Afrique de l'ouest et en Europe., (Dakar, 25 septembre-30 octobre 1989).
- Garrabé M. (1994), Ingénierie de l'évaluation économique, Collection Enseignement supérieur tertiaire. Edition Ellipses, 255 p.
- Gertler and Glewve (1990), The willingness to pay for Education in Developing Country, *Journal of Public Economics*, p 291.
- Ghomm Gerhart and Raviku Mar B. (1992), Public Versus Private Investment in Human Capital : Endogenous Growth and Income Inequality, *Journal of Political Economy*, n°4, vol 100, juillet, pp. 818-834.
- Gichura F.X. (1987), Une éducation de base pour les enfants des rues à Nairobi, *Perspectives*, U.N.E.S.C.O., volume XVII, n°1.
- Glennester R.H. (1991), Quasi-markets for Education ?, *Economic Journal*, septembre 1991, p 1268.
- Glewwe P., Jacoby H. (1993), Student Achievement and schooling choice in low-income countries – Evidence from Ghana, *The Journal of Human Resources*, 3, pp. 843-864.
- Gravot P. (1993), *Economie de l'Education*, Edition Economica. 244 pages.
- Green J.R. and Stokey N.L. (1983), A comparaison of tournament and contracts, *Journal of Political Economy*, vol 91, n°3, June.
- Greffé X. (1978), *Economie publique*, Economica/Paris
- Greffé X. (1987), *Analyse économique de la Bureaucratie*, Economica/Paris
- Greffé X. (1994), *Economie des Politiques publiques*. Dalloz/Paris

- Grisay A. et Mählck L. (1991), *The quality of Education in Developing countries : a review of some research studies and policy documents*. Issues and Methodologies in Educational development : on I.I.E.P. Series for orientation and training.
- Groot W. and Hessel
- Grossman S.J. and Hart O.D. (1983), An Analysis of the Principal Agent Problem. *Econometrica*.
- Guellec D. (1992), Croissance endogène les principaux mécanismes, *Economie et précision*, n°106.
- Guillaumont P. (1973), A la recherche d'un indicateur synthétique de scolarisation, *Annales économiques*, n°4, *Ressources humaines et développement*. Edition Cujas.
- Guillaumont P. (1973), Ressources humaines et autres concepts de qualifié d'humain en économie, *Annales économiques*, n°4, *Ressources humaines et développement*. Edition Cujas.
- Hagen Everett E. (1982), *Economie du développement*. Edition Economica, p 184 à 195.
- Hallack J. et Caillods F. (1987), *Education, formation et secteur traditionnel*. Principe de planification de l'Education, 150 p.
- Hallak J. (1990), *Investir dans l'avenir : Définir les priorités de l'Education dans le Monde en développement*, U.N.E.S.C.O. / I.I.E.P.. 303 pages
- Hallak J. (1994), *Les pouvoirs publics et l'Education*. Contributions de l'I.I.E.P., n°15, 8 page.
- Hamadache A. (1991), L'Education non formelle ; concept et illustration, *Perspectives* (U.N.E.S.C.O.), vol XXI, n°1.
- Handbook of Development Economics, volume 1, Editeur : Hollis Chenery, T.N. Srinivasan.
- Hansen Lee (1963), Total and private rates of return to investment in Schooling, *Journal of Political Economy*, vol LXXI, April, pp. 128-140.
- Hanushek E.A. (1979), Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions, *Journal of Human Resources*, 17, pp. 19-41.
- Hanushek E.A. (1986), The economics of schooling : production and efficiency in public schools, *Journal of Economic Literature*, 24, pp. 1141-1177.
- Hanushek E.A. (1987), Educational Production Functions
- Harris M., Raviv A. (1979), Optimal Incentive contracts with Imperfect information, *Journal of Economic Theory*, 20, pp. 231-259.

- Hart O.D. (1983), Optimal labour contracts under Asymetrie Information : An Introduction. *Review of Economic Studies*.
- Haveman R. et Wolfe B.L. (1984), Education and Economic Well-being ; The role of non-market Effects., *Journal of Human Ressource*, vol 19, n°3, p 377-407.
- Henriet D., Rochet J-C. (1991), *Microéconomie de l'assurance*, Economica/Paris.
- Henry C. (1974a), option values in the Economics of Irreplaceable Assets, *The Review of Economic Studies Symposium*, pp. 89-104.
- Henry C. (1974b), Investissment Decision under Uncertainty ; The Irreversibility Effect, *American Economic Review*, 64, pp. 996-1012.
- Hijri Nour Eddine, Montmarquette C. et Mourji Fouzi (1993), Les déterminants des résultats scolaires : Etude Economique sur la base d'enquêtes. Colloque *Economie des Ressources Humaines*, AFSE Dijon les 27 et 28 Mai.
- Hinchliffe K. (1990), The returns to vocational training in Bostwana-research note, *Economics of Education Review*, 9.
- Hirschman, A. O. (1989), Having opinions, one of elements of well-being, *American Economic Review*, Mai, pp. 75-79.
- Hirshleifer (1971), The private and social value of information and the reward to inventive activity, *American Economic Review*, 61, pp. 561-574.
- Hoppers W.H.M.L. (1983), Youth, Apprenticeship and Petty Production in Lusaka, *International Journal of Educational Development*, vol 3, n°2, pp. 113-128.
- Holmström B. (1979), Moral Hazard and observality, *Bell Journal of Economics*, vol. 10, n°1, pp 74-91.
- Hough J.R. (1989), Inefficiency in Education The case of Mali., *Comparative Education*, vol 25, n°1, p 77-85.
- Hough J.R. (1994), Educational cost-benefice analysis, *Education Economics*, vol 2, n°2, pp. 93-128.
- Hugon (1993), L'éducation, la formation et l'emploi, dans *La France et l'Afrique : vademecum pour un nouveau voyage*, Khartala/Paris.
- Hugon Ph. (1991a), L'économie du développement le temps et l'histoire, *Revue Economique*, volume 42, n°2, mars.
- Hugon Ph. (1991b), La pensée française en économie du développement (évolution et spécificité), *Revue d'Economie Politique* n°2, mars-avril.
- Hugon Ph. (1991c), Un essai de prospective économique, dans *l'avenir des Tiers-Monde*, collectif G.E.M.D.E.V., Tiers-Monde, I.E.D.E.S., p 111 à 132.

Huyghe Mauro A. et Richez N. (1989), L'introduction de la dimension sociale dans les politiques d'ajustement structurel en Afrique Subsaharienne : quelques éléments de réflexion, dans *l'Economie sociale dans les Pays en Développement*, Actes du colloque (28/28 sept).

I.I.E.P. (1987), *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*. Rapport d'un séminaire de l'I.I.E.P., Paris, 10-12 décembre 1984, édité en mars.

Infosec (1992), *Apprentissages et Alternance dans le système de formation Béninois « Reflexions pour une mise en oeuvre*. Ministère de l'Education Nationale, République du Bénin, Projet Bénino-Suisse, P.S.A.. Séminaire International les 8,9 et 10 juillet.

Inman R.P. (1987), Markets, Governments and the « New » Political Economy, Chap. 12, in *Handbook of Public Economies*, vol II, edited by Averbach A.J. and Feldstein M., Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland).

Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (1993), *Suivi des caractéristiques et comportement des ménages et des groupes vulnérables en situation d'ajustement structurel 1990-1992*. Vol 1, février 1993, résultats de la seconde enquête légère réalisée à Cotonou et à Parakou en 1992. P.N.U.D./Ministère du Plan et de la restructuration économique. Projet Ben/87/023. « Planification macro-économique, sectorielle et régionale. »

Ipaye B. (1989), l'orientation professionnelle au Nigeria, *Perspectives*, vol XIX, n°1, p 71 à 80.

James E. (1987a), *Public policies Toward Private Education. Discussion paper, Education and training*. Series, Report Edited 84, World bank, Washington D.C. processed.

James E. (1987b), *The political Economy of Private Education in developed and developing countries*. Discussion paper, Education and training. Series, Report Edited 85, World bank, Washington D.C. processed.

James E. (1987c), Public/Private Responsibility for Education : An international comparison, *Economics of Education Review*

James E. (1991), *Private finance and management of education in developing countries : major policy and research issues*. Issues and methodologies in educational development : on I.I.E.P. series for orientation and training.

Jarousse J.P. (1991), *Formations et carrières : Contribution de la théorie du Capital humain à l'analyse du fonctionnement du marché du travail*, cahier de l'I.R.E.D.U. n°48, I.R.E.D.U./Dijon.

- Jarousse J.P., Leroy-Adouin C., Mingat A. (1994), *Les inspections de l'Education Nationale au niveau primaire : disparités, dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves*. Document de travail de l'I.R.E.D.U./Dijon.
- Jeune Afrique (1992), L'annuaire 1992. Rapport annuel sur l'Etat de l'Afrique.
- Jimenez E. (1987), *Pricing Policy in the Social Sectors. Cost Recovery for Education and health in Developing Countries*. The Johns Hopkins University Press. A world Bank Publication.
- Jimenez E., Lockheed M., Paqueo V. (1988), *The relative efficiency of public and private schools in the developing countries*, The world Bank working paper n° WPS 72. Washington D.C..
- Jimenez E., Lockheed M.E. et Paqueo V. (1991), The relative efficiency of Private and Public Schools in developing countries, in *the world bank Research observer*, vol 6, n°2, July, pp. 205-218.
- Jimenez E., M. Lockheed and N. Wattanawaha (1988), The relative efficiency of public and private schools : the case of Thailand, *The world Bank Economic Review* 2, p 139-164.
- Jimenez Emmanuel (1986), The public subsidization of education and health in developing countries. A review of Equity and Efficiency, *the world Bank research observer*, volume 1, n°1, janvier.
- Jovanovic B. (1979), Firm-specific Capital and turnover , *Journal of Political Economy*, vol 87, n°6.
- Jovanovic B. (1979a), Job matching and the theory of turnover, *Journal of Political Economy*, 87, n°5, pp. 972-990.
- Jovanovic B. (1979b), Firm specific capital and turnover, *Journal of Political Economy*, vol. 87, n°6, pp. 1246-1260.
- Kaagan S., Smith M.S. (1985), Indicators of educational quality, *Education Leadership* 43, pp. 21-24.
- Katz E., Ziderman A. (1990), Investment in General Training : The role of information and labour mobility, *Economic Journal*, December.
- Killingsworth M. R. (1982), « learning by doing » and « Investment in training » A synthesis of two « Rival » models of the life cycle, *Review of Economic Studies*, XLIX, 263-271 pages.

- King K. (1987), Training for the urban informal sector in developing countries : Issues for practionners. Discussion Paper n°8 edited by Vocational Training Branch of I.L.O./Genève.
- King K. (1988), The new Politics of Job Training and Work Training in Africa, *International Journal of Educational Development*, Vol 8, n°9, pp155-161.
- King K. (1989), The impact of structural adjustment on technical and vocational education and training systems. Discussion paper n°64 edited by the training policy branch of I.L.O./Genève.
- King K. (1989), Training and structural adjustment : images from Ghana and Nigeria. Discussion Paper n°17 edited by the training policy Branch of I.L.O./Genève.
- King K. (1990), « L'émergence de tendances récentes en Afrique : un schéma pour de nouvelles approches » in Nouvelles approches du secteur informel, O.C.D.E..
- King K. (1990), *In service Training in Zimbabwe. An analysis of Relationships among Education and Training, Industry, and The State*. PHREE Background Paper Series. Document n° Phree/90/27. Education and Employment Division. Population and Human Ressources Department. The World Bank/Washington.
- King K. (Editor), (1993), Special issue new brends in Training Policy, Norrag News, july 1993, n°4, Edinburgh Scotland U.K. Northern Policy, Review, research and advisory Network on Education and Training.
- Klein B., Leffler K. (1981), The role of market forces in assuring contractual performance, *Journal of Political Economy*, n°81, pp 639-641.
- Kreps D.M., Wilson R. (1982), Reputation and imperfect information, *Journal of Economic Theory*, n°2, pp 245-252.
- La Belle T. J. (1982), Non formal and informal Education : A holistic Perspective of lifelong learning, *International Review of education*, volume 28, n°2, page 152-175.
- Lachaud J. P. (1993), Les écarts de salaires entre le secteur privé et public en Afrique Francophone : Analyse Comparative, Communication aux journées A.F.S.E., Dijon, 27 et 28 mai;
- Lachaud J.P. (1985), *Les activités informelles de production et l'emploi au Bénin : Analyse et stratégie de développement*, M.T.E.A.S., Août.
- Laffont J.J. (1993), A propos de l'émergence de la théorie des incitations, *Revue Francaise de gestion*, n°96, novembre-décembre, pp 13-19.
- Laffont J.J (1991), *Economie de l'incertain et de l'information*, vol. 2, cours de microéconomie, Economica/Paris.

- Laffont J. J. (1988), *Fondement de l'économie publique*, vol 1, chap. 2, Les biens publics.
- Lahaye L. (1985), Une analyse comparative du problème de la déperdition scolaire dans les pays développés et dans les pays sous-développés, *le mois en Afrique*, n°237-238, octobre-novembre, pp. 105-117
- Lamdin D.J. (1995), Testing for the effect of school size on student achievement within a school district, *Education Economics*, vol. 3, n°1, pp. 33-41.
- Lamoure J. (1990), *L'enseignement technique et professionnel au Bénin et la préparation à la vie active*. P.N.U.D./U.N.E.S.C.O., Ben 89/001.
- Lamoure J. et Cossi C. (1991), *L'enseignement secondaire au Bénin : Diagnostic et proposition*, juin, P.N.U.D./U.N.E.S.C.O., Ben/89/001.
- Lancaster K. (1966), A new approach to consumer theory, *Journal of political Economy*, vol. 74, pp 131-157.
- Lancaster K. (1975), Socially optimal Product Differentiation, *American Economic Review*, vol. 65, pp 567-585.
- Lange M.F. (1987), Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ?, *Politique Africaine*, n°27, septembre-octobre.
- Lange M.F. (1991), Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques., *Politique Africaine*, n°43, octobre, pp. 105-121
- Lassibille G. et Navarro Gomez M.L. (1990), Horizon 2000 : prévisions des dépenses d'Education primaire dans les pays en développement, *Perspectives*, vol XX, n°4.
- Lauglo J. (1989), Les élèves des écoles secondaires techniques du Kenya, origines, résultats, destinations, *Perspectives*, vol XIX, n°3, p 445-464.
- Lauglo J. (1992), Vocational Training and the Bankers'faith in the Private Sector, *Comparative Education Review*, Vol 36, n°2.
- Lautier B. (1989), La girafe et la Licorne : du secteur informel au système d'emploi (en Amérique Latine), dans *l'Economie sociale dans les pays en développement*, IIX journées d'Economie sociale, Actes du colloque, Caen 28 et 29 septembre, page 531-545.
- Lavillaureix C. (1992), La route de l'alternance ou l'alternance en route, *Actualité de la formation permanente*, n°119, Août.
- Layard R. and Psacharopoulos G. (1974), The Screening Hypothesis and The Returns to education, *Journal of Political Economy*, Vol 82, n°5.
- Le Grand J. (1991), Quasi-markets and Social Policy, *Economic Journal*, n°101, septembre.

- Le Pape M. (1986), Les statuts d'une génération : les déscolarisés d'Abidjan entre 1976-1986, *Politique Africaine*, n°24, décembre.
- Le Thanh Khoi (1985), Problématique des relations entre l'Education formelle et non formelle, *C.I.A.D.F.O.R.*, n°77.
- Leibowitz A. (1976), Years and Intensity of Schooling Investment, vol 66, n°3.
- Leslie L.L. (1990), Rates of return as informer of public policy, *Higher Education*, 20.
- Lesueur J.Y., Plane P. (1994), *Les services publics africains à l'épreuve de l'assainissement : une évaluation économique et sociale*. L'harmattan/Paris.
- Levin H. (1976), Concepts of Economic Efficiency and Educational Production, in J. Froomkin, D. Jamison and R. Radner, eds., *Education as an Industry*. Cambridge, MA : Ballinger.
- Levin H.M. (1991), The Economics of Educational choice, n°2, *Economics of Education Review*.
- Levin H.M. (1992), Market approaches to Education : Vouchers and School choice, vol 11, n°4, pp. 279-285.
- Levy-Garboua L. (1977), *La sélection dans l'enseignement supérieur français*, Rapport de l'O.C.D.E..
- Levy-Garboua L. (1979), Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur, dans Eicher J.C. et Levy-Garboua L. eds, *Economique de l'Education*.
- Levy-Garboua L. (1993), Formation sur le tas et rendement de l'expérience, Communication au Colloque *Economie des Ressources Humaines*-Journées de l'AFSE-Dijon le 27 & 28 mai.
- Levy-Garboua L., Mingat A. (1974), *Les taux de rendement privés et sociaux en France en 1970*, C.R.E.D.O.C.
- Lewin K.M.(1986), Le financement de l'éducation en période de récession, *Perspectives*, volume XVI, n°2.
- Link C.R., Mulligan J.G. (1991), Classmates' effects on black student achievement in public school classroom, *Economics of Education Review*, 10, pp. 297-310.
- Livingstone I. (1989), Le chômage des jeunes innover pour sortir d'une situation critique en Afrique, *Revue internationale du travail*, vol 128, n°3.
- Lockheed M.E., Hanushek E.R. (1988), Improving Educational Efficiency in Developing countries : What do We Know ?, *Compare*, 18, 21-38.
- Lucas Robert E. (1988), On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics* 22, pp3-42

- Mac Mahon W., Jin Hwa Jimgand et Boediono (1992), Vocational and Technical Education in Development : Theoretical Analysis of Strategic Effects on Rates of Return in *Economics of Education Review*, Vol 11, n°3, pp181-194.
- Maldonado Carlos (1985), L'apprentissage et la mise en valeur des qualifications dans les petits métiers en Afrique Francophone, *C.I.A.D.F.O.R.*, n°75.
- Maldonado Carlos (1989), *L'autoformation assistée : concept et pratique*. Programme d'appui aux entreprises du secteur non structuré d'Afrique Francophone. Programme Mondial de l'emploi. Document de travail, B.I.T. Genève, octobre.
- Malinvaud Edmond (1993), Education et développement économique, Communication au colloque *Economie des Ressources Humaines.*, journée de l'A.F.S.E., Dijon, 27 et 28 mai.
- Manzoor A. (1985), la planification de l'éducation de base : un nouveau paradigme à expérimenter in *la planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels du développement*, volume II, communications présentées à un séminaire de l'I.I.P.E. Paris 3-8 octobre 1983, U.N.E.S.C.O. / I.I.P.E., page 180-200
- Manzoor A. (1989), Le non-formel et les questions critiques de l'éducation, *perspective*, volume n°2.
- Marsden D. (1989), *Marchés du travail, limites sociales des nouvelles théories*. Edition Economica/Paris, 267 pages.
- Mc Laughlin S. (1990), La formation technique destinée aux activités du secteur informel : les succès et les limitations des programmes de soutien, dans *Nouvelles approches du secteur informel*, O.C.D.E./Paris
- Mc Mahon W.J, Boediono (1992), Universal basic education : an overall strategy of investment priorities for economic growth, *Economic of Educational Review*, 11, n°2, pp. 137-151.
- Mc Mahon W.J. (1988), The Economics of Vocational and Technical Education : Do the Benefits outweigh the costs ?, *International Review of Education*, Volume 34, n°2, pp. 173-194.
- Mc Mahon W.J. (1993), *Un système d'information pour la gestion fondée sur l'efficience*. U.N.E.S.C.O./I.I.E.P./Paris.
- Mc Mahon W.J. Jung J.H., Boediono (1992), Vocational and Technical Education in Development : Theoretical Analysis of Strategic Effects on Rate of Return, *Economics of Education Review*, 11, n°3, pp. 181-194.

Mensah L. et Late Klem Lawson (1990), *L'enseignement technique et professionnel au Bénin* avril-mai 1990, P.N.U.D./U.N.E.S.C.O., Projet Ben 89/001. Cotonou République du Bénin.

Middleton J., Ziderman A., Arvil Adams (1990), Pour une formation professionnelle efficace, *Finances et Développement*, mars.

Migué J.L., Bélanger G. (1974), Towards a general theory of managerial discretion, *Journal of Political Economy*, 82.

Miller Ralph M. (1988), Ethique, développement, éducation, *Perspectives*, vol XVIII, n°4, pp. 467-482, volume 68.

Mincer J. (1962), On-the-job-training : costs, returns and some implications, *Journal of Political Economy*, Vol LXX, Octobre, Part 2, pp. 50-79. University of Chicago Press.

Mincer J. (1970), The Distribution of Labor Incomes : A Survey with Special reference to the Human Capital Approach" in *Journal of Economic Literature*, 8 (1).

Mincer J. (1993), *Studies in Human Capital*. Collected Essays of Jacob Mincer, voll, Edward Elgar Publishing.

Mingat A. (1973), Analyse théorique de la demande d'éducation et optimisation de l'investissement éducatif, *Revue d'Economie Politique*, n°3, 83, pp. 519-543.

Mingat A. (1978), Analyse théorique de la demande d'education, *Revue d'Economie Publique*, n°3, Paris.

Mingat A. (1981), Les procédures d'orientation dans le système scolaire et leur implications dans la compréhension des relations entre la formation et l'emploi, DGRST Action programme Formation-Emploi. Colloque *Formation-Emploi*. Université des Sciences Sociales; 9-10-11 décembre 1981.

Mingat A. (1988), Mesure et Analyse de l'égalité et de l'équité en éducation, *Revue Economique*, n°1, Janvier, p 93-112, Vol 39.

Mingat A. (1992), Togo System of Education. I.R.E.D.U./Dijon.

Mingat A. et Perrot J. (1979), L'influence de l'espace géographique dans les charges familiales liées à l'Education, Journées d'Economie sociale, 7.8.9 juin.

Mingat A., Salmon P., Wolfelsperger A. (1985), *Méthodologie économique* (P.U.F.).

Mingat A., Tan J.P. (1988), The Economics returns to investment in project-related training : some empirical evidence, *International Review of Education*, vol. 34, pp. 225-240.

Ministère de l'éducation nationale / République du Bénin (1990), *Actes des états généraux de l'éducation*, Cotonou du 2 au 9 septembre.

Ministère des finances / Cabinet / Direction du Budget (1992), *Budget Général de l'état, gestion 1992, loi n°92-008 du 1^{er} Juillet 1992 portant sur la loi de finances pour la gestion 1992*.

Ministère des finances / Cabinet / Direction du Budget (1993), *Budget Général de l'état, février, gestion 1993*.

Ministère du plan et des Mines (1989), Direction générale du plan et du développement. République Togolaise. *Dimension sociale de l'ajustement structurel. Conséquences sociales de l'ajustement structurel au niveau de l'emploi*, Lomé.

Monk D. (1987), Secondary School size and curriculum comprehensiveness, *Economics of Education Review*, 6, pp. 137-150.

Mookherjee D. (1984), Optimal incentive Schemes in Multi-agent situations, *Review of Economic Studies*, 51, pp. 433-446.

Morrisson ch., Solignac Lecompte H.B., Oudin X. (1994), *Micro-entreprises et cadre institutionnel dans les pays en développement*, O.C.D.E., Centre de développement.

Moura Castro C., Cabral de Antrade A. (1989), *Who should be blamed when training does not respond to demand ?*. Discussion Paper n°45 edited by Vocational Training Branch of I.L.O./Genève.

Muchnik J. (1990), *Emploi pour les femmes et artisanat alimentaire urbain au Bénin*. Programme Mondial de l'emploi. Service de la technologie et de l'emploi. B.I.T. Genève, février.

Musgrave R.A. & Musgrave P.B. (1976), *Public Finances in Theory and Practice*. 2nd Edition. International Student.

Musgrave R.A.(1959), *The theory of public finance : A study in Public Economy*, McGrawhill, International Student Edition, pp. 3-27.

Musgrave R.A.(1966), L'offre des biens collectifs, *Economie Publique*. C.N.R.S. p 81-107.

Musgrave R.B., Peacock A.T. (1958), *Classics in the theory of public finance*, N.Y. the MacMillan Company.

Myerson R.B. (1979), Incentive-comptability and the bargaining problem, *Econometrica*, vol. 47, n°1, pp 61-73.

Närman A. (1988), Technical Secondary Schools and the labour market : some result from tracer study in Kenya, *Comparative Education*, vol 24, n°1.

Nelson P. (1970), Information and consumer behavior, *Journal of Political Economy*, 78, pp. 311-329.

- Nelson P. (1974), Advertising as Information, *Journal of Political Economy*, 82, pp. 729-754.
- Neuman S., Ziderman A. (1989), Vocational secondary schools, *Comparative Education*, vol 25, n°2, p 151-163.
- Niango A. (1993), *Appui à l'analyse et à l'intégration de la variable formation aux activités de l'observatoire de l'emploi*, juillet, Rapport de la mission effectuée au Bénin du 20 avril au 20 juillet 1993, Projet Ben/87/023 « Planification macroéconomique, sectorielle et régionale. »
- Niango A. (1993), *Quelques données sur l'offre et la demande de formation, présentation et proposition*, mai 1993.
- Nihan G., Jourdain R. (1980), Le secteur non structuré « moderne » de Nouakchott dans le secteur non structuré « moderne », septembre 1980, colloque sur l'acquisition des qualifications et l'emploi dans le secteur non structuré des zones urbaines francophones, B.I.T., p 17-18.
- Ninh T. (1997), Privatisation et concurrence, chap. 2, dans *Réglementation et concurrence* édité par Anne Perrot, Economica/Paris.
- Niskanen W.A (1971), *Bureaucracy and Representative Government*, Chicago, Aldine-Atherton.
- O.C.D.E. (1994), Evaluer l'enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. O.C.D.E./Paris.
- O.C.D.E./C.E.R.I. (1992), *L' O.C.D.E. et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'Analyse*, O.C.D.E/Paris.
- O.N.U. (1991), *Rapport Mondial sur le développement humain* (P.N.U.D.)
- Obanya P. (1989), Les réformes de l'éducation en Afrique : des textes à la réalité, *Perspectives*, vol XIX, n°3, p 361- p376.
- Observatoire de l'emploi (1993a), *Situation de l'emploi et mesures d'ajustement structurel au Bénin* Ministère du travail, de l'emploi et des affaires sociales. Direction de la promotion de l'emploi ; programme des N.U., pour le développement, République du Bénin, juillet 1993.
- Observatoire de l'emploi (1993b), *Sources et données disponibles sur l'emploi*, Ministère du travail, de l'emploi et des affaires sociales. Direction de la promotion de l'emploi, programme des N.U. pour le développement, février 1993, République du Bénin, projet Ben/87/023, « Planification macro-économique, sectorielle et régionale. »

- Observatoire de l'emploi (1993c), *Structure des emplois dans le secteur moderne, situation au 31.12.1992. Premiers résultats provisoires de l'enquête « Structures des emplois »*. Projet Ben/87/023, « Planification macro-économique, sectorielle et régionale. »
- Observatoire de l'emploi (1994a), *Emploi au Bénin / situation en 1993 et perspectives*. Document n° 05, avril 1994.
- Observatoire de l'emploi (1994b), *Offre et demande de formation en cours d'emploi*, mars 1994.
- Orivel F. (1986), Crise économique et crise de l'éducation : quelques perspectives. *Perspectives*, vol XVI, n°2, volume 58, pp. 215-223.
- Orivel F. (1990a), *Evolution du financement de l'éducation dans les pays en développement. Quelques réflexions de synthèse à partir de 10 études de cas*. Rapport de recherche de l'I.I.P.E. , Numéro 89, I.I.P.E./Paris.
- Orivel F. (1990b), Quelle politique en matière de manuels scolaires dans les pays en développement ? Quelques réflexions économiques et parfois impertinentes ; *le développement du manuel scolaire et des matériels didactiques*. Rapport d'un séminaire de l'I.I.E.P., 27-30 novembre 1990, I.I.E.P./Paris.
- Orivel F. (1991), *L'impact des politiques d'ajustement structurel dans le domaine de la formation professionnelle*. Document de travail n°70, publié par le service des politiques de formation, B.I.T./Genève.
- Orivel F. (1992), Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Subsaharienne *Journée AFSE*, 14-15 Mai .
- Oxenham J. (1984), L'aide éducative au secteur informel urbain, *Perspectives*, vol XIV, n°2.
- Paul J.J. (1991), *Structuration du marché du travail et accès à l'emploi à la sortie du système scolaire en Afrique*. I.R.E.D.U./Dijon.
- Paul J.J. (1992), *L'analyse de l'insertion dans les pays en développement- Quelques leçons tirées de l'expérience de l'I.R.E.D.U.*. I.R.E.D.U./Dijon.
- Pauly M.J. (1968), The Economics of Moral Hazard : a comment, *American Economic Review*, 58, pp. 531-537.
- Perrot J. et Orivel F. (1989), Promotion, abandon et redoublement dans les systèmes éducatifs Africains, dans *l'Economie sociale dans les pays en développement*. IX journées d'économie sociale. Actes du colloque, Caen 28-29 septembre 1989, pp. 333-357.
- Plassard J.M. (1987), *Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite*. Edition du C.N.R.S.

- Plassard J.M. (1989), Les modèles de fonctionnement des marchés du travail dans les pays en développement, dans *l'Economie sociale dans les pays en développement*. IX journées d'économie sociale. Actes du colloque, Caen 28-29 septembre 1989, p 479-492
- Porgo E. (1982), Education en Haute-Volta. Analyse du secteur non formel. ministère de l'éducation nationale, Ouagadougou, Haute-Volta, Série I, n°28, août 1982 (I.I.E.P.) U.N.E.S.C.O..
- Prais S.J. (1988), Two Approaches to Economics of Education : A methodological note, *Economics of Education Review*, Vol 7, n°2 pp. 257-260..
- Psacharopoulos (1988), Education and Development, A review in research observer volume 3, n°1, january 1988.
- Psacharopoulos G. (1973), *Returns to education- Studies on Education*. Elsevier Scientific Publishing Company/The Netherlands.
- Psacharopoulos G. (1982), The economics of higher Education in developing countries, *Comparative Education Review*, vol 26, n°2.
- Psacharopoulos G. (1984), L'évaluation des besoins prioritaires de formation dans les pays en développement, pratiques actuelles et autres possibilités, *Revue Internationale du Travail*, vol 123, n°5, septembre-octobre
- Psacharopoulos G. (1985), Returns to Education : a further international update and implications, *Journal of Human Resources*, vol XX, n°4, pp. 193-199.
- Psacharopoulos G. (1986), *To Vocationalize or not to Vocationalize ? That is the Curriculum Question*. Discussion Paper-Report n°EDT 31- Education and Training Series. The World Bank/Washington D.C..
- Psacharopoulos G. (1987), *Economics of Education-Research and Studies*. Pergamon Press/U.S.A..
- Psacharopoulos G. (1991), Vocational Education theory, voced 101 : including rents for « vocational planners », *International Journal Educational Development*, vol 11, n°3, pp. 193-199.
- Psacharopoulos G., Mingat A. (1985), Finance et développement, volume 22, n°1, mars 1985.
- Psacharopoulos G., Woodhall M. (1988), L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Economica/Paris.
- Purkey S.C., Smith S.M. (1983), Effective School : A review, *Elementary School Journal*, vol 83 (March), pp. 427-452.

- Rapple B.A. (1992), A Victorian Experiment in Economic Efficiency in Education, *Economics of Education Review*, 11, n°4, pp. 301-316.
- Rasera J.B. (1988), *Les enseignements moyens général technique et professionnel : devenir des diplômés, coût et rendement des études*. I.R.E.D.U./C.N.R.S. Février.
- Rawls J. (1971), *A theory of Justice*. The Belknap Press of harvard University Press.
- Riboud M. (1975), Etude de l'accumulation du capital humain en France, *Revue Economique*, Vol XXVI, n°2.
- Riboud Michelle (1978), Accumulation du Capital Humain. Série Sciences-Economiques. Edition Economica/Paris.
- Riew J. (1966), Economics of scale in high school operation, *Review of Economics and Statistics*, 48, pp. 280-287.
- Riew J. (1986), Scale economies, capacity utilization, and school costs : a comparative analysis of secondary and elementary schools, *Journal of Education Finance*, 11, pp. 433-446.
- Riley J.G. (1975), Competitive signalling, *Journal of Economic Theory*, 10, pp. 174-186.
- Riley J.G. (1979), Informational equilibrium, *Econometrica*, 47, pp. 331-360.
- Robert T.M. (1973), Education and the derived demand for children, *Journal of Political Economy*, volume 81, n°2, part II, march-april 1973.
- Romer P. (1986), Increasing Returns and long -Run Growth, *Journal of Political Economy*, vol. 94, pp 1002-1037.
- Romer P. (1990), Endogenous Technical Change, *Journal of Political Economy*, vol. 98, pp S71-S102.
- Rosanvallon A. (1994), *Les observatoires sur l'emploi : un nouvel outil de gestion des relations emploi-formation*, IREPD, note de travail n°30
- Rosanvallon A. (1995), Etat et marché du travail, dans *Ajustement, Education, Emploi*, Vernière M. ed. Edition Economica/Paris.
- Rosen S. (1976), A Theory of Life Earnings, *Journal of Political Economy*, 84, n°4, Part 2, s45-s68.
- Rosen S. (1986), « Prizes and incentives » in Elimination tournaments. *American Economic Review*. september.
- Rosen S. (1986), The theory of equalizing differences, in Ashenfelter O. and Layard R. eds, *Handbook of Labor Economics*, North Holland, vol. 1, p 641.
- Rosen S. (1987), Job information and education, in *Economics of education research and studies* (edited by G.Psacharopoulos), Oxford :Pergamon Press, pp. 179-189.

- Rosen S. (1987), Learning by expérience as joint production, *the quartely journal of Economics*.
- Ross S. (1973), The Economic theory of agency : The principal's problem, *American Economic Review*, 76 (4), pp. 701-715
- Rossmiller R., Geske T. (1976), Toward More Effective Use of School Resources, *Journal of Education Finance*, 1, pp. 484-502.
- Rutter M. (1983), School Effect on Pupil progress. Research, findings and Policy Implications, *Child Development*, vol 54 (February), pp. 1-29.
- Salanié B. (1990), Sélection adverse et aversion pour le risque, *Annales d'Economie et de Statistique*, 18, pp. 131-149.
- Salanié B. (1994), *Théorie des contrats*. Economica/Paris.
- Samuelson P. A. (1954), The Pure Theory of Public Expenditures, *Review of Economics and Statistics*, vol 36, pp. 327-389.
- Sander W. (1993), Expenditures and student achievement in Illinois, *Journal of Public Economics*, 52, pp. 403-416.
- Schalchli D. (1991), L'offre de formation : approche pragmatique, *Actualité de la formation permanente* n°115, décembre, pp. 75-85.
- Schapiro (1982), Consumer information, product quality and seller reputation, *Bell Journal of Economics*, 13, pp. 20-35.
- Schultz T.W. (1959), Investment in Man : an economist's view, *The Social Service Review*, Vol 33, n°2, june, pp. 109-117.
- Schultz T.W. (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, Vol 51, pp. 1-17.
- Schultz T.W. (1975), Human Capital and Disequilibria, *Journal of Economic Literature*, pp827-848.
- Schultz T.W. (1993), The Economic Importance of Human Capital in Modernization, *Education Economics*, vol. 1, n°1, pp. 13-19.
- Sen A.K. (1981), *Poverty and famines : an essay on entitlement and deprivation*, Clarendon Press, Oxford.
- Sen A.K. (1988), Freedom of Choice, *European Economic Review*, 32, pp. 269-294.
- Sen A.K. (1993), *Ethique et Economie*. 1^{ère} Edition, P.U.F..
- SERHAU (1987), *Enquête pour l'adaptation de l'enseignement moyen technique et professionnel à l'emploi dans les villes principales du sud Bénin*, MEMS, Avril.

- Shaffer H.G. (1961), Investment in Human Capital : a comment, *American Economic Review*, Vol 52, n°4, pp. 1026-1035.
- Sifuna D.N. (1986), L'enseignement professionnel dans le primaire au Kenya : une évaluation, *Perspectives*, vol XVI, n°1, pp. 135-144.
- Sine B. (1979), Education non formelle et politiques éducatives. Les cas du Ghana et du Sénégal. Etudes et document d'éducation, n°35, 1979, U.N.E.S.C.O..
- Siow A. (1984), occupational choice under uncertainty, *Econometrica*, vol.52, n°3.
- Snow A., Warren R.S., (1990), Human Capital Investment and Labour Supply under Uncertainty, *International Economic Review*, February.
- Snower D. J. (1993), The future of the Welfare state, *The Economic Journal*, 103, May, pp. 700-717.
- Sollogoub M.(1991), L'approche en termes de capital humain, *TW 4/91 n°94*.
- Spence A.M. (1973), Job market signalling, *The Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355-374.
- Spence A.M. (1974), Competitive and optimal responses to signals, *Journal of Economic Theory*, 7, 296-332.
- Stankiewicz F. (1984), *Economie du chômage et de l'emploi*. Edition Cujas/Paris.
- Stigler G. (1961), the Economics of Information, *Journal of Political Economy*, 69, pp. 213-225.
- Stiglitz J.E. (1974), The demande for education in public and private school systems, *Journal of Public Economy*, November.
- Stiglitz J.E. (1975), The Theory of Screening, Education and The Distribution of Income, *American Economic Review*, 65.
- Stiglitz J.E. (1987), the causes and conséquences of dependance of quality on price, *Journal of Economic Literature*, 25, pp. 1-48.
- Summer A., Wolfe B. (1977), Do schools make a difference ?, *American Economic Review*, 67, pp. 639-652.
- Taubman P.J. and Wales T.J. (1973), Higher Education, Mental Ability and Screening, *Journal of Political Economy*, 81, n°1.
- Tedesco J.C. (1989), Le rôle de l'état dans l'éducation, *Perspectives*, vol XIX, n°4, volume 72, pp. 495-518.
- Tesfachew T. (1992), *Government policies and the urban informal sector in Africa*, Working Paper – World Employment Programme Publié par ILO/Genève (distribution limitée).

- Thaize-Challier M.C. (1997), *Les modèles théoriques d'offre de travail*, Economica/Paris.
- Thelot C. (1993), *L'évaluation du système éducatif*. Fac Education. Nathan Université.
- Thiam I.D. (1990), Le plan d'action de Jomtien et l'Afrique Subsaharienne, *Perspectives*, vol XX, n°4, p 555-564.
- Thomas Audrey M. (1989), Le coût social et économique de l'analphabétisme, *Perspectives* volume 72 (U.N.E.S.CO.) n°4, pp. 589-600.
- Tibi C. (1987), *Les déterminants des coûts : une perspective de la recherche sur les coûts dans les établissements*. I.I.E.P./U.N.E.S.C.O./Paris.
- U.N.E.S.C.O. (1989), *Vers l'éducation pour tous en Afrique, le point de départ*. Spécial Breda-Statistique. Paris.
- U.N.E.S.C.O. (1990). *Education de base et Alphabétisation. Indicateurs statistiques dans le monde*. Office des Statistiques/U.N.E.S.C.O/Paris.
- U.N.E.S.C.O. (1991), *Annuaire Statistique*. U.N.E.S.C.O/Paris.
- U.N.E.S.CO. (1984), *La déperdition scolaire dans l'enseignement primaire de 1970 à 1980*. Office des Statistiques/U.N.E.S.C.O./Paris.
- U.N.E.S.CO. (1986), *Office des statistiques, tendances et projections des effectifs d'enseignants du primaire et du secondaire dans le monde 1970-2000 : Analyse Statistique*. U.N.E.S.C.O./Paris
- U.N.I.C.E.F. (1994), Investir dans l'éducation, c'est opter pour le développement, in Aujourd'hui et demain ? *Bulletin Trimestriel de liaison de l'U.N.I.C.E.F.-Cotonou* (République du Bénin) n°005.
- Van der Hoeven R., Van der Kraaij F. (sous la direction de) (1995), *L'ajustement structurel et au-delà en Afrique subsaharienne*. Karthala/Paris.
- Verez J. C. (1991), Un modèle de flux scolaires au Niger, *STATECO* n°6, juin 1991, I.N.S.E.E. p 53-p 76.
- Vernieres (Ed.), (1995), *Ajustement education emploi*. G.D.R.-C.N.R.S., Emploi /formation/Développement. Edition Economica/Paris..
- Vernieres Michel (1991), *Economie des tiers-mondes*, Edition Economica/Paris.
- Verspoor A. (1990), Le développement de l'éducation : priorités pour les années 90, *Finance et Développement*, Mars.
- Vinayagum C. (1991), Planification administration et gestion de l'Education en Afrique, *Perspectives*, vol XXI, n°77.

- Vinokur A. (1987), la Banque Mondiale et les politiques d' « Ajustement » scolaire dans les pays en voie de développement, *Revue Tiers-Monde*, t XXVIII, n°112, octobre-décembre.
- Vinokur A. (1993), *Transformations économiques et accès au savoir en Afrique Sub-saharienne*, UNESCO, Paris.
- Walsh M. (1992), *Education, Training and the informal sector in Kenya*. Discussion Paper n°33 edited by the Vocational Training Branch of I.L.O./Genève.
- Weale M. (1993), Rate of return analysis, *Economic Journal*, May
- Weber L. (1991), L'Etat, acteur économique -Analyse économique du rôle de l'Etat- 2nd édition Economica/Paris.
- Weisbroad B.A. (1962), Education and investment in human capital, *Journal of Political Economy*, vol 70, n°5, part 2 (supplément), pp. 106-123.
- Weisbroad B.A. (1964), External Effects of public education and economics analysis, *Industrial Relation Section Princeton University Paper*.
- Weiss Y. (1986), The Determination of Life Cycle Earnings : a survey, in *Handbook of Labor Economics*, Volume I. Editors Orley C. Ashenfelter & Richard Layard. Elsevier Publication /North Holland.
- Welch F. (1970), Education in Production, *Journal of Political Economy*, volume 78, n°1, pp. 35-59.
- Welch F. (1975), Human Capital Theory : Education, Discrimination and life cycles, *American Economic Review Papers Proceedings*, Vol 65, n°2.
- White J.F. (1992), Private School Versus Public School Achievement : Are The Findings That Should Affect The Educational Choice Debate ?, *Economics of Education Review*, 11, n°4, pp371-394.
- Williams P. (1986), Le financement de l'éducation par des ressources non gouvernementales, *Perspectives*, Volume XVI, n°2.
- Willis R.J. (1986), Wage determinants : A survey and reinterpretation of human capital earnings functions (chapitre 10 pp. 525-602) in *Handbook of Labor Economics*, Volume I. Editors Orley C. Ashenfelter & Richard Layard. Elsevier Publication /North Holland.
- Willis R.J., Rosen S. (1979), Education and Self-selection, *Journal of Political Economy*, 5(2), S7-S36.
- Wolpin K.I. (1977), Education and Screening, *American Economic Review*, 67.

- Woodhall M. (1991), *Education and training under condition of Economic Austerity* Operational Policy and Sector Analysis Division, Working document :. Bureau for the Co-ordination of operational Activities (B.A.O.), december 1991.
- Woodhall M.(1985), *L'analyse coût bénéfice dans la planification de l'éducation*. 3^e édition revisitée (1^{er} en 1970) I.I.E.P./U.N.E.S.C.O./Paris.
- World Bank (1994), *Education Development Project-Republic of Benin-Staff Apraisal Report, n° 12571-Ben*. March. Population and human Resources Division occidental and central Africa Department.
- Zagefka P. (1986), *Formation scientifique et technique et industrialisation dans les pays en développement*. Rapport de Recherche de l'I.I.E.P. n°62. Institut International de la Planification de l'Education, Paris.
- Zagefka P., Moher (1982), *L'appui administratif au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire*, U.N.E.S.C.O., Paris.
- Zarkin G.A. (1983), Cobweb versus rational expectations models, *Economics Letter*, vol.13, pp. 87-95.
- Zarkin G.A. (1985), Occupational choice : an application to the market for public school teachers, *Quarterly Journal of Economics*, vol. 100, pp. 409-446.
- Ziderman (1989), Training alternatives for youth, *Comparative Education Review*, vol 33, n°2, p 243-255.

Table des Tableaux

Tableau 1.	Montant des droits de scolarité selon le niveau d'enseignement en 1987.....	22
Tableau 2.	Aide étrangère dans les sous secteurs éducatifs	24
Tableau 3.	Aide étrangère à l'éducation par type (1986-1988)	24
Tableau 4.	Dépenses publiques d'éducation de 1978 à 1981 par niveau d'enseignement	25
Tableau 5.	Rendement moyen de l'éducation par groupe de pays et par niveau d'étude	52
Tableau 6.	Déterminants de la fonction de qualité	88
Tableau 7.	La répartition des effectifs dans l'enseignement technique selon les différentes filières (1 ^{er} et 2 nd cycle)	91
Tableau 8.	Coûts unitaires par niveau et ordre d'enseignement au Bénin	95
Tableau 9.	Répartition des établissements d'enseignement scolaire public et privé par département à la rentrée scolaire 1992/1993.....	129
Tableau 10.	Taille des unités enquêtées par le nombre de classes et l'effectif enseignant et du personnel administratif ¹	142
Tableau 11.	Comparaison des filières de formation publique et privée.....	149
Tableau 12.	Critères d'admission et mode de sélection dans l'enseignement technique et professionnel.	170
Tableau 13.	Evaluation des abandons et des exclusions dans les C.P. industriels et tertiaires (public)	172
Tableau 14.	Rémunération moyenne des enseignants selon leur diplôme et expérience en FCFA (avant dévaluation)	226
Tableau 15.	Diplômes détenus par le fondateur de l'établissement.....	242
Tableau 16.	Matrice des gains	291
Tableau 17.	Part des dépenses publiques et privées dévolues aux différents sous secteurs éducatif dans le cadre du P.A.S.	333
Tableau 18.	Répartition des subventions publique aux sous-secteurs éducatifs dans le cadre du P.A.S (en million de FCFA)	334
Tableau 19.	Budget National de Fonctionnement, en milliers de FCFA	335
Tableau 20.	Budget d'Investissement par niveau d'enseignement en millions de FCFA.....	336
Tableau 21.	Evolution des effectifs dans l'enseignement de base et moyen général entre 1975 et 1980	337
Tableau 22.	Evolution des effectifs des différents complexes polytechniques entre 1977 et 1983	337
Tableau 23.	Evolution du PIB de 1981 à 1991	337
Tableau 24.	Evolution des finances publiques de 1986 à 1991	338
Tableau 25.	Evolution des effectifs scolaires par niveau d'enseignement de 1980 à 1989	338
Tableau 26.	Programme de Départ Volontaire (1 ^{ère} phase)	338
Tableau 27.	Bilan de la 2 ^{ème} phase du P.D.V. (du 30.03.1992 au 31.12.1992) pour le Ministère de l'Education Nationale	339
Tableau 28.	Evolution du taux d'accroissement naturel de la population	339
Tableau 29.	Dépenses scolaires des familles	339
Tableau 30.	Les facteurs corrélatifs associés aux écoles efficaces selon l'auteur de référence.....	341
Tableau 31.	Spécialités dans les différents établissements d'enseignement technique	343
Tableau 32.	Les résultats aux examens par filières.....	344
Tableau 33.	Evolution du montant de la taxe d'apprentissage perçue auprès des entreprises	344
Tableau 34.	L'efficacité interne du système scolaire.....	344
Tableau 35.	Les programmes de l'enseignement technique et professionnel :	345
Tableau 36.	Présentation de la population active occupée par branche d'activité.....	350
Tableau 37.	La proportion des actifs occupés selon la situation dans la profession	350
Tableau 38.	Emplois dénombrés dans le secteur informel selon le type d'unité économique	351
Tableau 39.	Evolution des effectifs de la fonction publiques de 1972 à 1986.....	351
Tableau 40.	Evolution des emplois dans le secteur public de 1977 à 1990	351
Tableau 41.	Les Caractéristiques du chômage selon les différentes catégories interrogées exprimées en %	351
Tableau 42.	Relation entre les besoins de main d'œuvre qualifiée et les diplômés du système de formation	352
Tableau 43.	Répartition de la population active occupée	352
Tableau 44.	Selon le niveau d'Education/Formation et secteur d'activité (*).	352
Tableau 44.	Bilan de l'activité du CePEPE en nombre d'emplois créés	356
Tableau 45.	Répartition des diplômés sans emploi en stage de pré-insertion professionnelle.....	357

Tableau 46.	Evolution des indicateurs de chômage et de sous-emploi selon les échantillons des ménages enquêtés en 1990, 1992 et 1993 exprimé en %	358
Tableau 47.	Structure de la population active occupée et de l'emploi informel en 1990, 1992 et 1993 dans les diverses échantillon-ménages.	358
Tableau 48.	Répartition de la population active par situation dans l'échantillon-ménages de 1993 et l'échantillon-ménages de 1992	358
Tableau 49.	Physionomie des résultats des Etablissements privés aux examens techniques	364
Tableau 50.	Evolution des Effectifs dans l'Enseignement Général	364

Table des Figures

Figure 1 : Les risques du marché dans le cas d'un bien à effets externes.....	35
Figure 2 : le traitement des externalités sur le marché dans le cas de deux individus	36
Figure 3 : La capacité d'accueil pédagogique dans une classe de l'enseignement technique et professionnel	77
Figure 4 : La capacité d'accueil pédagogique pour l'enseignement technique et professionnel selon le type d'élèves, pour des acquis fixés en fin de cycle.	78
Figure 5 : Le coût de l'équipement pédagogique	160
Figure 6 : La capacité optimale de formation	161
Figure 7 : Suivi pédagogique et préparation des cours pour un nombre d'heure d'enseignant par élève.....	251
Figure 8 : Encadrement administratif et pédagogique du directeur/fondateur.....	256
Figure 9 : Le cadre <i>input/output</i>	340
Figure 10 : Modèle intégré de l'efficacité de l'école (sheerens, 1992).....	340

ABREVIATIONS

BAD : Banque Africaine de Développement
B.A.P.E.M. : brevet d'aptitude professionnel à l'enseignement moyen
B.C.B. : Banque Commerciale du Bénin
B.E.P.C. : Brevet des Collèges
B.I.T. : Bureau International du Travail
B.T.S. : Brevet de Technicien Supérieur
C.A.P. : Certificat d'Aptitude Professionnelle
C.A.P.E.M. : Certificat d'aptitude professionnel à l'enseignement moyen
C.E.P. : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CFA : Centre de Formation d'Apprentis
C.I.T.E. : Classification Internationale Type de l'Education
C.R.B.T. : Centre de Recherche scientifique et Technique Béninois
C.R.E.D.O.C : Centre d'Etude et de Recherche sur la Consommation
C.S.P. : Catégorie socioprofessionnelle
C.P.U. : Complexe Polytechnique Universitaire
C.P. : Complexe Polytechnique
C.S.P. : Catégorie Socioprofessionnelle
D.A.P. : Diplôme d'Aptitude Professionnel
D.D.A. : Direction de la coopération Suisse au Développement et à l'Aide humanitaire
D.E.T.P. : Direction de l'Enseignement Technique et Professionnel
D.G.R.S.T. : Direction Générale de la Recherche, des Sciences et Techniques
D.T.I. : Diplôme de Technicien Industriel
D.T.S. : diplôme de technicien supérieur
E.F.S. : Enseignement Familial et Social
ELAM : Enquête Légère Auprès des Ménages
E.T.P. : Enseignement Technique et Professionnel
E.N.A. : Ecole Nationale d'Administration
F.E.D. : Fond Européen de Développement
F.M.I. : Fond Monétaire International
I.I.P.E. : Institut International de la Planification de l'Education
I.L.O. : International Labour Organization
I.R.E.D.U. : Institut de Recherche
I.T.P. : Inscrit à Titre Privé
M.E.N. : ministère de l'Education Nationale
M.T.E.A.S. : Ministère du Travail et des Affaires Sociales
O.C.D.E. : Organisation de Coopération pour le Développement Economique
O.N.U. : Organisation des Nations Unies
P.A.S. : Programme d'Ajustement Structurel
P.I.B. : Produit Intérieur Brut
P.N.U.D. : Programme des Nations Unies pour le Développement
P.S.A. : Production Scolaire Artisanale
P.D.V. : Programme de Départs Volontaires
R.P.B. : République Populaire du Bénin
U.N.E.S.C.O. : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
U.N.I.C.E.F. : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
U.S.A.I.D. : Agence des Etats-Unis pour le Développement International