

4<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Belge de Science Politique – Communauté française (ABSP-CF)  
Louvain-la-Neuve (UCL), 24-25 avril 2008

**Directives internationales, *policy transfer* et politiques éducatives en Afrique subsaharienne.  
Évolutions imposées et questions posées**

*Michaël Flasse*

*Groupe de Recherche Sociologie Action Sens*

*Département des Sciences politiques, sociales et de communication*

*Facultés Universitaires Catholiques de Mons*

***L'école en Afrique : entre décomposition et recomposition***

Les crises économiques et financières qui ont touché le continent africain dans les années 1980, notamment à la suite de la chute des prix des matières premières, se sont matérialisées par une progression des inégalités et de la pauvreté, sans que les périodes de croissance ne parviennent à rétablir systématiquement cette tendance (Winter, 2001). Si croissance il y eût, elle ne profita guère de manière égale à l'ensemble de la population. Dans la foulée, les politiques d'ajustement structurel ont contribué à la persistance de cette situation. Le contexte économique, ainsi que la saturation des débouchés dans la fonction publique, a mis un frein au développement de la scolarisation sur le modèle occidental qui, malgré sa gratuité apparente, entraîne des coûts indirects non négligeables pour de nombreuses familles africaines. Même si cette tendance n'a pas touché uniformément tout le continent, un phénomène de déscolarisation s'est manifesté et le nombre d'enfants des rues, la mendicité ainsi que la malnutrition infantile ont également progressé. Dans ces circonstances, l'attachement à une communauté de référence permet de trouver ou de garder sa place dans un univers marqué par les inégalités croissantes. Mise en contexte, la recrudescence des écoles coraniques, que l'on observe notamment en Afrique de l'Ouest (Charlier, 2004b), et que l'on avait déjà observée durant la colonisation, pourrait correspondre à une volonté de retrouver un référent identitaire dans un monde en mutation où le besoin de repères demeure essentiel (De Singly, 2003), surtout si l'on considère que le religieux est vecteur de lien social dans cette région du monde. Dans la mesure où la décomposition de l'État a pu s'accompagner d'une diminution de l'offre publique d'éducation et a favorisé l'émergence ou le redéploiement de stratégies privées, la communauté de référence est synonyme de refuge par la réactivation d'une multitude de dynamiques informelles, dans des domaines comme l'économie, l'éducation ou la santé, bien que la dureté des conditions de vie ait cependant favorisé l'émergence de comportements individualistes (Courade, 2001 : 29-34), et ait pu amener les acteurs qui en ont les moyens à jouer avec les différentes normes existantes.

C'est sur cette évolution, après l'échec du consensus de Washington et de ses politiques d'ajustement structurel, que de nouvelles stratégies de développement ont vu le jour dans le discours des agences internationales, au sein desquelles le programme Éducation pour tous (EPT). La situation économique a en effet favorisé la prise d'initiatives des agences internationales de développement sur le continent. De nouvelles directives sont alors suscitées dans un contexte de l'action publique en renouveau. On serait en présence d'une « *recomposition profonde des 'institutions', ce terme recouvrant l'ensemble des règles, formelles ou informelles, organisant l'accès aux ressources et l'ensemble des normes, dispositifs, procédures et organisations qui en assurent le respect et la légitimité. Ces formes nouvelles de liens sociaux et d'accès aux ressources n'élimineraient pas les anciennes mais s'y ajouteraient, voire même s'y combindraient en les réaménageant* » (Winter, 2001 : 19), dans un univers où les hiérarchies modernes, traditionnelles et religieuses, cohabitent. Un bref retour dans l'histoire permet de constater que ces conflits de normes n'ont cessé de traverser l'évolution des systèmes éducatifs africains depuis la colonisation et nourrissent encore aujourd'hui les stratégies éducatives nationales (Martin, 2003). Dans ce contexte, la pluralité des normes et des jeux d'acteurs est de nos jours des plus vives en ce qui concerne les politiques éducatives, singulièrement en Afrique subsaharienne, où la dualité des systèmes éducatifs, issue de la juxtaposition des influences arabo-musulmanes d'abord, européennes ensuite, est plus marquée. La permanence des dynamiques locales ont influencé, dans une certaine mesure, le nouveau discours des bailleurs de fonds internationaux et l'éclosion d'un paradigme participatif. Celui-ci s'observe notamment dans le programme Éducation pour tous, depuis les conclusions du Forum de Dakar, qui recommande une articulation et une synchronisation des différents acteurs, privés et publics, et des différentes modalités éducatives, formelles, non formelles et informelles, ainsi qu'une participation sans précédent de la société civile, dans l'effort de scolarisation universelle.

### ***L'Éducation pour tous : de Jomtien à Dakar***

La déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) et le cadre d'action de Jomtien pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNESCO, 1990) ont été adoptés par acclamation à la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous, convoquée conjointement par les chefs de secrétariat du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de l'Organisation des Nations Unies pour la science, l'éducation et la culture (UNESCO) et de la Banque mondiale. Cette rencontre s'est déroulée du 5 au 9 mars 1990 dans la ville thaïlandaise de Jomtien à l'invitation du gouvernement de ce pays. Elle visait à garantir la généralisation de l'éducation primaire, après l'échec de nombreux objectifs fixés pour atteindre la scolarisation primaire universelle, notamment en 1961 à Addis-Abeba concernant le continent africain. Dix ans après la Conférence de Jomtien, les différents acteurs participant au Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar du 26 au 28 avril 2000, durent constater que, bien que certaines avancées significatives aient été accomplies dans beaucoup de pays, les progrès dans la voie de l'Éducation pour tous restaient insuffisants. Le Forum a alors réaffirmé la vision de la précédente déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, en adoptant le cadre d'action de Dakar - L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (UNESCO, 2000).

En affirmant lors de cette rencontre qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux, par la rédaction d'un plan crédible en vue d'atteindre la scolarisation universelle, ne manquera de moyens financiers pour y parvenir, la Communauté internationale s'est engagée à assurer le droit à l'éducation, alors que cette obligation n'était auparavant dévolue qu'aux pays pour leurs enfants (Charlier, 2006) : « *Nous l'affirmons : aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources* » (UNESCO, 2000 : 9). En outre, le cadre d'action régional pour l'Afrique subsaharienne reconnaît notamment aux groupes religieux la qualité de partenaires dans la mise en œuvre des politiques d'éducation en leur permettant de définir et de surveiller la pertinence et la qualité du processus d'éducation. Les effets de ces deux déclarations ne sont pas neutres en ce qui concerne l'élaboration des politiques publiques. Privilégiant une approche en termes de *policy transfer*, cette contribution, qui s'appuie sur l'analyse de contenu du cadre d'action de Dakar et de différents plans nationaux d'action d'Éducation pour tous, a pour objectif de s'interroger sur la question des fournisseurs de services publics, singulièrement dans le contexte de l'internationalisation des politiques éducatives et de ses conséquences dans les pays en développement.

### ***Le nouveau contexte de l'action publique***

Depuis plusieurs années, de nombreuses évolutions ont marqué le domaine de l'action publique. De nos jours, les politiques publiques « *apparaissent plutôt comme le produit d'initiatives multiples, à la fois publiques et privées, internationales, nationales et locales* » (Gaudin, 2004 : 2). Cette tendance se traduit notamment par le développement des partenariats public-privé, l'émergence de nouveaux acteurs et de nouvelles échelles dans la mise en œuvre des politiques publiques, de nouveaux modes de régulation par l'eupéanisation et l'internationalisation de ces politiques ou de nouveaux modes d'évaluation de celles-ci. Dans la mesure où le risque de confusion lié à la pluralité grandissante des acteurs et des échelles augmente, ces évolutions vont de pair avec une « *complexité croissante des emboitements et des superpositions de responsabilités entre les différents niveaux d'intervention publique* » (Faure & Muller, 2007 : 9). La gamme des politiques touchées par ce nouveau contexte de l'action publique va des politiques de développement économique aux politiques environnementales, en passant par les politiques sociales. Les politiques d'éducation n'échappent pas à la règle. Ces transformations ont évolué de telle manière que « *les politiques publiques centrées sur l'État s'insèrent maintenant dans un ensemble d'initiatives multipolaires et de tentatives de coordinations explicites qu'on appelle aujourd'hui l'action publique* » (Gaudin, idem).

Pratiquement, ces évolutions ne s'observent pas qu'en Europe. Les spécificités du continent africain l'exposent d'autant plus à ces dynamiques. Le cadre d'action de Dakar illustre cette tendance. D'une part, les partenariats public-privé s'observent dans la mise en œuvre de l'objectif de scolarisation universelle ; les écoles publiques ne sont en effet plus les seules à assurer l'effort de scolarisation et d'alphabétisation. Au Sénégal, les écoles communautaires de base (ECB), émanant d'initiatives privées et les écoles coraniques (*daaras*), émanant d'initiatives religieuses, sont explicitement reconnues comme acteurs du système éducatif dans les différents plans de politique éducative formulés depuis le Forum de Dakar. Il en va de même pour d'autres pays de la sous-région.

D'autre part, le caractère multi-échelles de la politique d'Éducation pour tous est également évident ; l'impulsion émane des organisations internationales, en particulier de l'UNESCO, organisation compétente en matière d'éducation, et de la Banque mondiale, qui s'est engagée à fournir l'aide financière nécessaire à la réalisation des objectifs fixés. Le rôle des États reste cependant important. Ceux-ci ont dû rédiger un plan national d'action de l'Éducation pour tous (PNA-EPT) qui doit être l'outil permettant d'atteindre la généralisation de l'enseignement de base d'ici 2015. Enfin, les politiques de décentralisation en cours dans les pays d'Afrique de l'Ouest donnent désormais aux collectivités locales certaines prérogatives en matière d'éducation. Toutefois, il s'agit d'appréhender différemment l'idée d'action publique sur le continent africain. Le processus de décentralisation y a été imposé de l'extérieur, avant qu'une gestion centralisée n'ait pu voir le jour (Charlier & Pierrard, 2000), cette dynamique pouvant conduire à l'instrumentalisation du processus de décentralisation par les élites nationales dans le but de perpétuer leur domination autoritaire sur l'ensemble du territoire (Otayek, 2007). Ensuite, le phénomène de prise de prérogatives par des instances supranationales est d'autant plus marqué en Afrique que sur les autres continents, dans la mesure où la faiblesse de l'État central et la dépendance financière vis-à-vis des bailleurs de fonds sont plus évidents. En effet, aucun pays d'Afrique de l'Ouest n'est en mesure de financer de manière autonome l'ensemble de ses politiques éducatives. Enfin, les arènes de pouvoir et les lieux de négociation sont difficilement identifiables explicitement, dans la mesure où la présence de partenaires privés potentiellement légitimes, notamment des groupes traditionnels et religieux, complexifie le jeu des acteurs locaux, nationaux et internationaux ainsi que les processus en cours.

Ce nouveau contexte de l'action publique a suscité, ces dernières années, un renouvellement des cadres d'analyse des politiques publiques. Deux perspectives de recherche s'imposent de nos jours (Gaudin, 2004) ; d'une part, l'étude des apprentissages des règles et des valeurs institutionnelles, d'autre part, l'analyse des acteurs de la régulation. La première renvoie aux analyses cognitives des politiques publiques. Celles-ci ne se résument toutefois pas à l'approche cognitive des politiques publiques développées par Pierre Muller (Muller, 2000), et comprend également les approches néo-institutionnalistes (March & Olsen, 1984). Ces approches nous éclairent notamment sur la construction et la forme des décisions et recommandations formulées par les instances internationales et leur influence sur les politiques nationales. Les organisations internationales peuvent en effet, dans cette perspective, être comprises comme autant de forums institutionnels dans lesquels les valeurs et les représentations dominantes sont véhiculées (Charlier, 2001 ; Flasse, 2007a). Ces analyses s'intéressent principalement aux valeurs, règles et principes qui alimentent les conduites des acteurs au sein des organisations. La seconde perspective renvoie quant à elle aux analyses politiques des acteurs de la régulation. Là, on insiste moins sur l'influence des normes dans les processus décisionnels que sur les logiques d'action constituées par les acteurs, qu'ils soient publics ou privés (un individu, un groupe social, ...) autour de la construction d'une politique publique. On parlera alors de réseaux de politiques publiques, de coalitions d'acteurs ou de milieux d'action (Gaudin : 224). Il est toutefois important de souligner que ces catégories ne sont pas opaques, et que les institutions et les acteurs s'influencent réciproquement (Knoepfel, Larrue & Varone, 2006 : 100).

L'approche en termes de *policy transfer*, c'est-à-dire de transferts de modèles et de solutions d'action publique, est au carrefour de ces deux lectures. Elle permet d'appréhender tant les influences exogènes sur les systèmes nationaux que la traduction des politiques par les acteurs locaux. Selon Dolowitz et March, celui-ci peut être compris comme un mécanisme par lequel « *knowledge about how policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political setting (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political setting* » (Dolowitz & March, 2000). Plusieurs orientations existent sur ce concept. Certains insistent sur les transferts de programmes étrangers vers la sphère nationale, dans le contexte de la mondialisation (Common, 1998) ou de l'eupéanisation (Radaelli, 2000) des politiques publiques, d'autres insistent sur l'idée de multi-positionnalité entre des acteurs issus d'univers différents (Stone, 2000) ou sur les dynamiques multi-niveaux qui engendrent les transferts (Evans & Davies, 1999). Diana Stone met également l'accent sur la distinction entre le 'soft transfer' (la diffusion de normes et de connaissance) et le 'hard transfer' (les outils de politiques publiques, les documents-cadre) (Stone, 2004). L'orientation que nous privilégions insiste sur la notion de transfert de modèles d'action publique entre les instances internationales et le niveau national, singulièrement dans le contexte des politiques de développement (Minogue, 2004). Dans cette perspective, les questions auxquelles il s'agit notamment de répondre renvoient aux fondements et aux mécanismes (qui, quoi, quand, pourquoi et comment) ainsi qu'aux effets des transferts entre les différents niveaux. En nous appuyant sur les écrits de Dolowitz et March (2000) et de Stone (2000 & 2004), la définition que nous donnons du *policy transfer* est qu'il s'agit d'un processus par lequel des pratiques, des modèles et des solutions d'action publique vont se propager, être importés d'État en État (ce que nous pourrions appeler le transfert horizontal), ou des organisations supranationales vers la sphère étatique (ce que nous pourrions appeler le transfert vertical), par la diffusion d'idées et d'exemples de bonnes pratiques, par la rédaction de documents-cadre ou par l'action de groupes influençant la définition d'un programme ou d'une politique. Ces mécanismes pouvant être tant formels qu'informels et tant explicites qu'implicites.

### ***Les dynamiques multi-niveaux et partenariales du cadre d'action de Dakar***

Il s'agit, lorsqu'on analyse l'action publique, de comprendre « *comment et dans quelles conditions des programmes d'actions sont définis puis mis en œuvre* » (Gaudin, 2004 : 1). En ce qui concerne la définition du programme Éducation pour tous, certains auteurs ont mis en évidence, dans une perspective cognitiviste, la rhétorique néolibérale dominante (Goldstein, 2004) et la capacité du cadre d'action de Dakar de faire évoluer les manières de voir et de concevoir les dispositifs éducatifs (Tamatea, 2005). L'hypothèse étant que le cadre d'action de Dakar fonctionne comme une matrice sur laquelle les plans éducatifs nationaux viendraient se greffer au bénéfice du système central. L'aspect qui retient notre attention tient plus aux transferts de politiques du cadre d'action de Dakar vers les plans éducatifs nationaux ainsi que les effets potentiels en termes de politique publique. La question centrale qui est abordée est celle de l'éventualité de voir, dans le contexte décrit ci-dessus, différents acteurs intervenir dans le processus de mise en œuvre de la politique d'Éducation pour tous et les questions soulevées par l'apparition de ces nouveaux acteurs dans la construction des politiques éducatives, principalement en Afrique subsaharienne.

En effet, « *le changement de niveau d'action publique s'accompagne d'une redéfinition de la place respective des acteurs privés et publics dans la définition et, surtout, dans l'implémentation des politiques* » (Faure & Muller, 2007 : 16). Les dynamiques multi-niveaux entraînent donc irrémédiablement des dynamiques multi-acteurs. Nous nous interrogeons, d'une part, sur le nouveau rôle des organismes religieux dans l'élaboration des politiques éducatives en Afrique de l'Ouest, et, d'autre part, sur la question des transferts du niveau supranational vers le niveau national, afin de saisir l'éventuel réagencement des prérogatives étatiques et leur éventuelle centralisation vers d'autres centres de décision. Le cadre d'action de Dakar stipule que « *les gouvernements ont le devoir de veiller à ce que les buts et objectifs de l'éducation pour tous soient réalisés de façon durable. Il s'agit là d'une tâche qui, pour être menée à bien avec efficacité, requiert de larges partenariats dans les pays, soutenus par la coopération avec les institutions et organismes régionaux et internationaux* » (UNESCO, 2000 : 8). En outre, « *le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national. Des forums nationaux EPT seront renforcés ou établis pour appuyer la réalisation des objectifs. Tous les ministères concernés et les organisations de la société civile seront systématiquement représentés dans ces forums qui devront être transparents et démocratiques et offrir un cadre de mise en œuvre à l'échelon infra-national* » (UNESCO : 10).

Ces deux paragraphes illustrent bien les dynamiques multi-niveaux et multi-acteurs impulsées par ce document-cadre. Le rôle de l'État est réaffirmé mais doit être compensé par une logique de partenariat et par le soutien des institutions supranationales. L'État devra amener la société civile à s'investir plus activement dans l'effort de scolarisation universelle : « *tous les États seront invités à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard. Ces plans, s'insérant dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté, devront être élaborés selon des processus plus transparents et plus démocratiques, associant les différents partenaires, notamment les représentants du peuple, les responsables communautaires, les parents, les apprenants, les organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile* » (UNESCO : 9). En outre, la spécificité du cadre d'action de Dakar est qu'il tend à faire glisser la responsabilité morale et, en partie, financière, de l'enseignement de base vers la Communauté internationale (Charlier, 2006). En effet, comme nous l'avons évoqué, en affirmant lors de cette rencontre qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux, par la rédaction d'un plan crédible en vue d'atteindre la scolarisation universelle, ne manquera de moyens financiers pour y parvenir, la Communauté internationale s'est engagée à assurer le droit à l'éducation, alors que cette obligation n'était auparavant dévolue qu'aux pays pour leurs enfants. De manière explicite, les organisations internationales et les bailleurs de fonds internationaux présents à Dakar en 2000 ont pris le ferme engagement de jouer un rôle prépondérant dans la réalisation des objectifs établis par le cadre d'action.

Les deux logiques concomitantes, de décentralisation de la mise en œuvre vers les acteurs de la société civile d'une part, de centralisation au niveau supranational de la prise de décision et d'une partie de la responsabilité de l'enseignement de base d'autre part, attestent d'un réagencement des prérogatives de l'État, coïncé entre l'obligation de décentraliser une partie de celles-ci vers le niveau local et l'obligation de se conformer aux prescriptions internationales afin de maximiser l'obtention de l'aide. Dans ce contexte, les instances internationales, par les moyens dont elles disposent, et les organisations de la

société civile, via les opérateurs privés ou associatifs, semblent s'affirmer de plus en plus comme des acteurs incontournables de l'action éducative nationale des pays en développement. Afin d'appréhender cette gouvernance multi-acteurs et multi-niveaux, plusieurs lectures s'affrontent. Dans le cas de l'Afrique, la situation de dépendance permettrait, pour les analystes critiques, une gouvernance des institutions financières internationales, par laquelle ces institutions auraient la possibilité d'intervenir sur les systèmes éducatifs des pays en développement, dans la mesure où elles pilotent et financent effectivement les réformes, de la prise d'initiative à l'évaluation (Holly, 2003). Ces analyses ne sont pas dénuées de sens lorsqu'on sait que « *les rapports de force liés à des changements d'échelles constituent en quelque sorte des fenêtres d'opportunité pour modifier les récits sur le bien commun, c'est-à-dire pour garantir de nouveaux compromis collectifs nécessaires à la prise de décision* » (Faure & Muller, 2007 : 18). Les processus participatifs loués dans le cadre d'action de Dakar prendraient alors des aspects de parangon de ce que l'on appelle de nos jours la gouvernance démocratique, à des fins de justification et de légitimation de l'action (Tamatea, 2005). À l'inverse, certains auteurs parlent plutôt d'une « *gouvernance mondiale* », qui serait « *un ensemble de règles, de principes et de procédures qui s'applique à des activités traversant les frontières et qui procède de négociations entre organisations internationales, organisations non gouvernementales et réseaux divers (droits de l'homme, droits sociaux)* » (Gaudin, 2004 : 211). C'est dans ce courant que s'inscrit l'approche de l'Éducation pour tous fondée sur les droits, qui insiste « *sur le fait que l'éducation est un droit fondamental de la personne et donc qu'il comporte l'existence d'un cadre juridique précis et des obligations légales des pouvoirs publics concernant le respect, la protection et le plein accomplissement de ce droit* » (Fernandez, Gandolfi & Zachariev, 2005).

### ***Les groupes religieux et l'action éducative en Afrique subsaharienne***

La situation éducative de l'Afrique subsaharienne détient une particularité majeure. C'est en effet la seule région pour laquelle le cadre d'action de Dakar reconnaît aux groupes et aux organismes religieux le rôle de partenaires dans la mise en œuvre des politiques éducatives en leur permettant de définir et de surveiller la pertinence et la qualité du processus d'éducation. En effet, dans cette région, les gouvernements « *doivent jouer un rôle de tête de file dans la facilitation des partenariats établis à tous les niveaux, avec la société civile, les organisations, le secteur privé, les ONG, les groupes religieux, les communautés, les associations de parents et d'enseignants, les syndicats enseignants et les familles* ». Ces partenariats ne sont pas simplement « *destinés à partager les dépenses, mais ... englobent l'ensemble du secteur de l'éducation, y compris les processus décisionnels, la gestion et l'enseignement* » (UNESCO : 29). De plus, « *la société civile, dont les ONG, le secteur privé et les organismes religieux participeront au processus d'éducation et y contribueront de diverses manières, notamment en définissant et en surveillant la pertinence et la qualité* » (UNESCO : 33). En Afrique de l'Ouest, où certains pays comptent des pourcentages élevés de musulmans dans leur population, et où l'enseignement islamique traditionnel constitue un système éducatif à part entière en fonctionnant concomitamment à l'enseignement formel, les effets en termes de politique publique ne sont pas neutres. Les exemples du Sénégal et du Mali sont, à ce titre, particulièrement significatifs. Une recherche récente au Mali a montré que l'éducation non formelle, par sa plus grande proximité culturelle et par sa faculté de prise en compte des attentes et des besoins des populations, est encore très présente dans le pays (Gasse, 2007). Ces

structures regroupent notamment les écoles communautaires, les écoles coraniques et les médersas et représentent près de 40% des effectifs scolarisés. Face aux difficultés de rallier l'école formelle, liées aux problèmes de discrimination, aux frais, aux disparités géographiques ou à la question des langues, l'éducation non formelle permet « *l'adoption de stratégies alternatives endogènes* » car ses structures sont plus proches, plus flexibles et plus adaptées aux attentes de certaines franges de la population (Gasse, 2007). Des études ont mis en évidence les mêmes tendances au Sénégal et la même demande pour une éducation alternative au modèle officiel (Charlier, 2004a), ainsi que les limites à la généralisation de l'éducation de base calquée sur les dispositifs de l'école formelle (Flasse, 2007b). Dans ce contexte, et comme nous l'avons évoqué concernant le processus de décentralisation, certains gouvernements pourraient instrumentaliser la dynamique de l'Éducation pour tous pour domestiquer le réseau des écoles coraniques traditionnelles, qui a souvent échappé au contrôle des États d'Afrique de l'Ouest, et, avant eux, aux colonisateurs. Toutefois, la question qui se pose dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement de base, que l'on peut considérer comme un produit des politiques de mondialisation (Lange, 2003), est celle de la possible harmonisation des différents modes d'enseignement. Plusieurs hypothèses s'affrontent sans que l'une ne paraisse plus probable que l'autre au stade actuel. L'éventuelle absorption du non formel par le formel fait craindre une perte d'indépendance et des valeurs véhiculées par ces modèles alternatifs, voire la totale marginalisation ou disparition de ceux-ci (Gasse, 2007 ; Flasse, 2007a).

À l'inverse, la vitalité du religieux en Afrique de l'Ouest pourrait susciter l'émergence de nouveaux acteurs publics dans le domaine de l'éducation. Forts de leurs nouvelles prérogatives décisionnelles en matière d'éducation, les dignitaires religieux pourraient avoir le champ libre pour restructurer les écoles coraniques afin de les doter de plus de moyens, de les faire participer à l'effort de scolarisation universelle et d'affermir d'autant plus leur position dans le paysage éducatif des pays concernés. Actuellement, aucune de ces hypothèses ne se dessine. La presse locale relaie épisodiquement des exemples de *daaras* (écoles coraniques sénégalaises) recevant une aide logistique ou financière, mais toutes les écoles coraniques sont loin d'en bénéficier. Une enquête de terrain menée par nos soins en avril 2007 dans la ville de Saint-Louis, au Nord du Sénégal, a montré, par des entretiens systématiques de 13 maîtres d'écoles coraniques, qu'aucune aide n'avait encore été débloquée pour leur établissement, et qu'aucun contrôle des services d'inspection n'avait encore été effectué. Ces 13 écoles ne dispensaient presque exclusivement que l'enseignement du Coran, ce qui nous fait émettre l'hypothèse selon laquelle seules les écoles qui acceptent d'harmoniser leur curriculum sur celui de l'école formelle pourront être éligibles au soutien de l'État et de la Communauté internationale. Par contre, dans les États arabes, le rôle des institutions religieuses est clairement défini. Elles ont « *la possibilité de prendre part à la réalisation des buts de l'éducation pour tous* » (UNESCO, 2000 : 51), par la pratique du *waqf*, qui est, dans le monde musulman, un système de donation permettant aux fondations pieuses d'allouer une partie de leurs biens au profit d'un bénéficiaire public ou religieux, par exemple des mosquées ou des écoles. Dans ces États, cette procédure est de nos jours souvent réglementée et gérée par une administration de tutelle (Bilici, 1995).

### ***Le cadre d'action de Dakar comme outil du « policy transfer »***

Face à ces interrogations, les éléments de réponse et les évidents paradoxes jalonnant le cadre d'action de Dakar sont pour le moins ambigus. On y découvre un discours limitatif qui tranche avec l'apparent discours d'ouverture. Le texte mentionne que « *la participation systématique de toutes les organisations compétentes représentant la société civile ou à caractère régional et sous régional est indispensable, de même que la synchronisation de leurs efforts* » (UNESCO : 10) et que « *partout où ces processus sont engagés dans le cadre d'un plan crédible, les partenaires de la communauté internationale s'engagent à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente* » (UNESCO : 10). Le vocabulaire utilisé dans ces paragraphes tranche avec l'apparente ouverture des recommandations suivantes : « *[pour atteindre les objectifs], il faut une approche diversifiée qui dépasse de loin le cadre des systèmes formels d'éducation* » (UNESCO : 17). En outre, « *une telle participation, surtout au niveau local à travers les partenariats école-communautés, ne doit pas intervenir uniquement pour entériner des décisions ou financer les programmes d'éducation conçus par l'État. C'est à tous les stades de la prise de décision que les gouvernements doivent mettre en place des instances de dialogue systématique permettant aux citoyens et aux organisations de la société civile de contribuer à la planification, à l'exécution, au suivi et à l'évaluation des activités concernant l'éducation de base. Cette démarche est indispensable pour favoriser l'établissement de mécanismes de gestion de l'éducation responsables, globaux et évolutifs. Afin de faciliter ce processus, il sera souvent nécessaire de renforcer les capacités des organisations de la société civile* » (UNESCO : 18). La confrontation de ces différents paragraphes montre que si le cadre d'action de Dakar recommande en effet un large partenariat et la mobilisation de toutes les forces vives pour atteindre les objectifs fixés, la marge de manœuvre de ces différents acteurs reste limitée. En effet, les États sont contraints de respecter le canevas général des recommandations du cadre d'action de Dakar dans le cadre d'un plan crédible s'ils souhaitent bénéficier de l'aide internationale. Ces recommandations des instances internationales fonctionnent alors comme une injonction en vue de transférer des modèles et des solutions d'action publique dans la sphère étatique. Cette logique est qualifiée de système d'« *engagement interne - récompense externe* » par Kamuzinzi (2007), ou de « *punishment and rewards mechanisms* » par Tamatea (2005). L'engagement sans précédent de la Communauté internationale en matière de développement peut être considéré comme le fondement de la logique de *policy transfer* que recommande le cadre d'action de Dakar, dans la mesure où le transfert de solutions et de modèles d'action publique est la condition *sine qua non* pour bénéficier de l'aide internationale. L'approche en termes de *policy transfer* permet donc de montrer que le cadre d'action de Dakar est conçu sous la forme d'un modèle véhiculant les exemples de bonnes pratiques et ajustant les politiques publiques nationales des pays bénéficiant de l'aide internationale. Afin de mettre à l'épreuve cette hypothèse, et sachant que le cadre d'action de Dakar recommande une articulation et une synchronisation des différents acteurs, privés et publics, et des différentes modalités éducatives, formelles, non formelles et informelles, ainsi qu'un plus grand professionnalisme des enseignants, nous avons retenus cinq indicateurs qui nous permettent d'évaluer l'influence de ces recommandations sur l'élaboration des politiques éducatives nationales et que nous avons appliqués à la question de l'intégration de l'enseignement religieux traditionnel dans la fourniture de services éducatifs. Les cinq variables d'analyse qui ont été retenues de manière à tester nos hypothèses sont la reconnaissance et/ou la prise en compte des écoles religieuses informelles dans le système éducatif (1), la formation des

maîtres qui interviennent dans ces structures informelles (2), l'introduction de matières profanes dans le curriculum des écoles religieuses informelles (3), l'articulation entre les différentes modalités éducatives, formelles et informelles (4) et la reconnaissance et/ou l'utilisation de la langue arabe comme médium d'enseignement (5). Ces variables ont été confrontées à trois documents, deux concernant le Sénégal (le plan national d'action de l'éducation pour tous (PNA/EPT) de 2001 rentré à l'UNESCO et le programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) de 2005 rentré à la Banque mondiale), et un concernant la Mauritanie (le programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE) 2001/2010 rentré à l'UNESCO). Pour ces deux pays, nous avons relevé les politiques nationales qui correspondent aux stratégies et recommandations du cadre d'action de Dakar afin de mettre au jour la dynamique de *policy transfer* en lien avec la question retenue. Les conclusions auxquelles nous arrivons sont d'autant plus intéressantes que les deux pays étudiés sont rattachés à deux cadres d'action régionaux différents (celui des « États arabes » pour la Mauritanie, celui de l' « Afrique subsaharienne » pour le Sénégal). L'analyse de contenu des plans nationaux d'action rentrés par le Sénégal et la Mauritanie à l'UNESCO et à la Banque mondiale permet en effet de mettre en évidence que les modalités de cohabitation des différents systèmes d'enseignement, public et religieux, et, par là, le rôle des autorités religieuses, sont clairement définis. Dans le plan sénégalais (République du Sénégal, 2001) se trouve notamment, dans les stratégies spécifiques en vue d'atteindre les objectifs fixés à Dakar, le développement d'un curriculum flexible qui intègre « *les préoccupations, les valeurs, les pratiques sociales de référence, les besoins des communautés bénéficiaires afin de donner du sens aux apprentissages et de rendre l'école crédible* », mais également le « *développement de l'enseignement de la langue arabe pour mieux répondre aux préoccupations des populations* » (p. 27). Dans le même temps, un des objectifs spécifiques est de promouvoir « *un cadre de concertation au niveau local* » (p. 28) afin de permettre une articulation entre le formel et le non formel.

Le plan mentionne qu'une des contraintes du sous-secteur est l'absence de programme harmonisé. Une autre contrainte mentionnée est la faible promotion des produits des structures en langue arabe. Il est prévu que le développement du secteur non formel passe par une meilleure prise en compte des daaras, en intégrant notamment une formation professionnelle facilitant l'accès à un métier. L'éducation religieuse ne sera alors plus la seule activité des jeunes *talibés* (élèves des écoles coraniques) fréquentant ces établissements. La prise en charge des daaras correspondrait au souci de diversifier l'offre éducative en prenant en compte la demande des populations. La promotion des écoles coraniques visera à les réorganiser en associant l'enseignement religieux, la langue française, une langue nationale et la formation professionnelle. Des passerelles seront ensuite organisées pour permettre aux talibés issus de ces filières d'intégrer l'école formelle et on peut s'attendre à ce que seules les écoles se rapprochant des standards définis seront comptabilisées officiellement dans les statistiques de l'éducation et pris en charge par le Ministère de l'éducation. Il est important de noter que le plan d'Éducation pour tous introduit par le Sénégal est perçu comme étant un plan exemplaire, c'est-à-dire respectant les critères de crédibilité établis à Dakar en 2000, par le service de coordination de l'EPT (Kamuzinzi, 2007 : 346). Les décisions prises par le gouvernement mauritanien (République Islamique de Mauritanie, 2001) sont pratiquement identiques. Ce dernier vient d'adopter un projet de loi rendant l'enseignement fondamental obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans et reconnaissant à l'enseignement originel, dispensé dans les Mahadras, écoles traditionnelles mauritaniennes, son rôle

dans l'éducation de base. Une expérience-pilote vise d'ailleurs actuellement à introduire quelques matières scientifiques dans les programmes d'enseignement de ces écoles. Cependant, le plan mentionne que l'enseignement originel souffre notamment de l'absence d'un système d'organisation, de contrôle et de régulation, de l'absence de formations régulières des maîtres, de l'absence de passerelles entre le système formel et le système originel, de la faiblesse des moyens et de l'absence de données statistiques précises permettant le pilotage du système. L'objectif principal en matière d'enseignement de base est « *l'unification du système éducatif par la mise en place d'une filière unique* » (p. 47). À cette fin, « *le gouvernement renforcera la complémentarité entre l'enseignement formel et les Mahadras afin de permettre à ces dernières de mieux jouer leur rôle dans l'effort national de scolarisation universelle* » (p. 56). Toutefois, un système de qualification sera mis en place et seules les écoles répondant aux standards fixés seront « *éligibles au soutien financier et pédagogique de l'État* » (p. 56). Les Mahadras seront placées sous contrôle public et la réforme du système éducatif prévoit l'intégration de toutes les modalités d'enseignement (arabophone, bilingue, originel) en une voie unique. Tout comme au Sénégal, l'enseignement traditionnel devra être restructuré « *pour mieux l'ancrer dans le dispositif éducatif général* » et permettre des ponts entre ces écoles et l'enseignement formel (p. 140). À la lecture de ces plans, on peut constater que le cadre d'action de Dakar fonctionne comme un modèle de bonnes pratiques qu'il est impératif de traduire dans les plans nationaux. La lecture participative est en effet réduite par l'injonction d'harmonisation des différents systèmes éducatifs nationaux. Le constat est analogue à la lecture des plans gambien, tchadien et burkinabé. Comme on pouvait s'y attendre, à partir du moment où seuls les pays qui disposent d'un plan crédible recevront l'aide internationale et où les exemples de bonnes pratiques sont relayés par les différents forums organisés chaque année sur la question, les plans rentrés par les pays africains à l'UNESCO et à la Banque mondiale sont identiques dans leur construction.

Au regard de ce qui précède, l'approche stratégique et instrumentale des changements d'échelles de l'action publique (Leresche & Nahrath, 2007) offre une grille d'analyse permettant d'appréhender les nouvelles formes de régulation et de coordination qui sont en train de voir le jour dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Selon cette approche, les stratégies, qui peuvent être discursives, dans lesquelles la rhétorique ne fait pas systématiquement place à un réel changement d'échelles, ou cognitives, dans lesquelles le changement d'échelles s'accompagne d'une modification du cadre cognitif des acteurs suscitant de nouvelles visions d'un problème et de ses solutions, permettent d'établir de nouveaux rapports de force entre les acteurs. En effet, les changements d'échelles, qui sont autant de modifications des jeux de pouvoir, « *peuvent alors agir sur les configurations d'acteurs, voire sur les contenus des politiques* » (Idem : 326). Il s'agira alors de confronter nos hypothèses au terrain afin de savoir comment les changements d'échelles de décision et les mécanismes de transferts vont réellement transformer les formes et les contenus des politiques publiques mises en œuvre par les acteurs de terrain ou comment ces transferts de modèles d'action publique seront reçus, appliqués et éventuellement transformés par les contextes locaux, qui ont connu des évolutions historiques hétérogènes, ce qui pourrait engendrer des résultats différents dans les pays de la sous-région bien que les plans soient identiques. Comme le dit Marie-France Lange, « *l'évolution récente des systèmes éducatifs africains s'inscrit au sein d'un mouvement impulsé à la fois par des politiques de mondialisation et par des dynamiques sociales promues par les sociétés civiles* » (Lange, 2003).

**Analyse de contenu des plans nationaux d'action sénégalais et mauritanien**

<b>Pays \ Variables</b>	Reconnaissance et/ou prise en compte des écoles informelles dans le système éducatif	Reconnaissance et/ou formation des maîtres intervenant dans les structures informelles	Introduction de matières profanes dans le curriculum des écoles religieuses	Articulation/passerelle entre les différentes modalités éducatives, formelles et informelles	Reconnaissance/utilisation de la langue arabe comme médium d'enseignement
<b>Sénégal</b>	<p>« Le sous-secteur de l'éducation non formelle comprend les daara » et « une meilleure prise en compte des daara » est recommandée (PDEF : 106) ainsi que l'« élaboration d'une politique de prise en charge des daara » (PDEF : 108) ; « Construction d'écoles franco-arabes publiques (400 classes par an) » (PDEF : 76).</p>	<p>« Formation des maîtres coraniques à la didactique et à la gestion pédagogique des daara » (PDEF : 109).</p>	<p>« Dans les daara appliquant le trilinguisme une éducation de base est dispensée en langues nationales avec des caractères arabes harmonisés. Le français est introduit à la troisième année. Une formation professionnelle est également donnée » (PDEF : 107).</p>	<p>« Développement de synergies entre les différents programmes » (PDEF : 109) ; « Expérimentation d'un modèle et d'un curriculum de daara moderne » afin d'assurer la « capitalisation et l'extension du modèle franco-arabe pour un relèvement du TBS national de 5 points » (PDEF : 76) ; « Etablir des passerelles entre le formel et le non formel en vue de faciliter l'intégration des élèves » et « harmonisation des contenus d'enseignement entre le formel et le non formel » (PDEF : 77).</p>	<p>« Le développement de l'enseignement de la langue arabe pour mieux répondre aux préoccupations des populations » (PNA/EPT : 27) ; « L'éducation non formelle intègre tout ce qui touche aux daara, y compris ceux pratiquant le trilinguisme » (PDEF : 107).</p>

<p><b>Mauritanie</b></p>	<p>« Le secteur de l'éducation comporte un enseignement originel informel séculaire représenté par des écoles traditionnelles connues sous le nom des Mahadras » (PNDSE : 18) ; « Le Gouvernement vient d'adopter un projet de loi rendant l'enseignement fondamental obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 14 ans et reconnaissant à l'enseignement originel son rôle dans l'éducation de base » (PNDSE : 19).</p>	<p>« Les Mahadras expérimentales (une trentaine) sont jumelées chacune avec l'école la plus proche et des échanges sont réalisés entre elles (le Cheikh reçoit une formation spécifique et en échange dispense des cours à l'école) » (PNDSE : 40) ; Il s'agira de renforcer « la coordination entre le département de l'Education Nationale et le SEAO en matière de planification, de programmes pédagogiques et de formation des Cheikhs » (PNDSE : 56)</p>	<p>« Le SEAO (Secrétariat d'Etat chargé de la lutte contre l'analphabétisme et de l'enseignement originel) réalise actuellement une expertise pilote dans certaines Mahadras consistant en l'introduction de quelques matières scientifiques (les mathématiques pour le moment) dans les programmes d'enseignement de celles-ci » (PNDSE : 40).</p>	<p>« Le Gouvernement renforcera la complémentarité entre l'enseignement formel et les Mahadras afin de permettre à ces dernières de mieux jouer leur rôle dans l'effort national de scolarisation universelle » (PNDSE : 56) ; « L'instauration de passerelles entre les Mahadras qualifiées d'une part et les centres de formation professionnelle et le système scolaire d'autre part » sera mise en place (PNDSE : 57) ; L'objectif étant « l'unification du système éducatif par la mise en place d'une filière unique » (PNDSE : 47).</p>	<p>« Introduction du bilinguisme » dans l'enseignement fondamental (PNDSE : 59) ; « La réforme du système éducatif prévoit d'unifier le système en abandonnant les deux voies précédentes (arabophones et bilingue) et en adoptant une voie unique » (PNDSE : 140).</p>
--------------------------	--	--	---	--	---

## **Conclusion**

La question posée par cette contribution était celle de l'éventuelle émergence de nouveaux fournisseurs de politiques publiques dans le nouveau contexte de l'action publique et à l'heure de l'internationalisation des modèles éducatifs, singulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne. L'analyse de contenu du cadre d'action de Dakar et de différents plans nationaux d'action d'Éducation pour tous a mis au jour les paradoxes des différentes recommandations, les évolutions imposées et les questions soulevées, surtout en Afrique de l'Ouest. La question des fournisseurs de politique publique se pose en effet avec plus d'acuité encore dans cette région du monde, où la dépendance financière des États est importante et où l'enseignement religieux demeure une alternative au modèle formel relayé par l'État. La dynamique de transfert mise en évidence permet de montrer que le cadre d'action de Dakar représente un modèle véhiculant les exemples de bonnes pratiques et ajustant les politiques publiques nationales des pays bénéficiant de l'aide internationale. Dans la mesure où les pays africains sont dans l'incapacité de financer la totalité de leur système éducatif, les conditionnalités imposées par l'UNESCO et, plus encore, par la Banque mondiale, « *apparaissent dès lors comme des contraintes indépassables et difficilement négociables* » (Charlier, 2004b). Toutefois, bien que les transferts soient évidents dans l'élaboration des plans, on peut s'attendre à ce que des processus de réappropriation et d'hybridation viennent influencer la mise en œuvre des politiques publiques par les services d'exécution (Kamuzinzi, 2007).

La conjonction de la dynamique de transfert vertical, qui est la conséquence de la pression qu'exerce le cadre d'action de Dakar sur les pays en développement (hard transfer) et de la dynamique de transfert horizontal, qui est le résultat de la tenue de forums annuels sur l'Éducation pour tous dans lesquels les exemples de bonnes pratiques sont relayés (soft transfer) offre une clé de lecture permettant d'appréhender l'homogénéité des plans nationaux d'action. En effet, la fréquentation des institutions par les fonctionnaires constitue des processus d'apprentissage des pratiques légitimes. En outre, si les études sur les changements d'échelles se sont surtout concentrées sur la dimension européenne du phénomène, dans la mesure où on y assiste depuis quelques décennies à la simultanéité des processus de décentralisation, d'europanisation et de globalisation, et ont mis en évidence la pertinence de plusieurs cadres analytiques, on ne peut s'éloigner d'une approche construite sur l'analyse des rapports de force inhérents à toute situation de dépendance lorsqu'on s'interroge sur les mêmes dynamiques sur le continent africain, attribuables à la convergence des phénomènes de décentralisation, de globalisation et d'internationalisation des politiques de développement, comme c'est le cas avec le programme Éducation pour tous. En posant la question des fournisseurs de politique publique, nous avons voulu montrer que les évolutions actuelles des politiques des bailleurs de fonds internationaux dans les pays du Sud sont inexorablement liées au nouveau contexte de l'action publique, aux jeux d'acteurs et aux changements d'échelles que ce contexte suscite et aux nouveaux rapports de force qu'il engendre. Comme le dit Georges Courade, « *compte tenu des rapports inégalitaires, l'approche participative ne peut pas être consensuelle, ce qui rend toute approche se référant à des normes extérieures contre-productives* » (Courade, 2001 : 39).

Avec le cadre d'action de Dakar, on est passé d'une dynamique de proposition de réformes à une dynamique d'imposition de modèles et de solutions d'action publique en matière de politiques éducatives dans les pays en développement. De plus, la comparaison entre les plans sénégalais et mauritaniens est intéressante dans la mesure où ces deux pays doivent appliquer deux cadres d'action régionaux différents. L'analyse qui précède montre cependant que les plans sont similaires dans leurs politiques d'intégration de l'enseignement traditionnel à l'effort de scolarisation universelle et que les planificateurs semblent diagnostiquer les mêmes maux en ce qui concerne l'enseignement traditionnel, ce qui laisse entrevoir que des logiques de transferts horizontaux sous-tendent effectivement l'élaboration des politiques éducatives nationales.

### **Références bibliographiques**

- CHARLIER J.-É. & PIERRARD J.-F. (2000), « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et enjeux », *Autrepart*, n°17, pp. 29-48.
- CHARLIER J.-É. (2001), « Pour un débat démocratique sur les choix éducatifs opérés au niveau supranational », *L'éducation dans tous ses états, Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, AFEC-CEDEF, pp. 263-272.
- CHARLIER J.-É. (2004a), « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, pp. 39-57.
- CHARLIER J.-É. (2004b), « Écouter la critique du Sud », *Education et sociétés*, n°13, pp. 161-176.
- CHARLIER J.-É. (2006), « Les exigences de justice et de solidarité amenées par la mondialisation de l'éducation », *Actes du colloque Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Lyon, 15-17 mai.
- COMMON R. (1998), « Convergence and Transfer: a Review of the Globalisation of New Public Management », *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 11(6), pp. 440-450.
- COURADE G. (2001), « Paupérisation et inégalités d'accès aux ressources », in WINTER G. (2001), *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Karthala - IRD.
- DE SINGLY F. (2003), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin.
- DOLOWITZ D. & MARCH D. (2000), « Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making », *Governance*, Vol. 13(1), pp. 5-23.
- EVANS M. & DAVIES J. (1999), « Understanding Policy Transfer: A Multi-Level, Multi-Disciplinary Perspective », *Public Administration*, Vol. 77(2), pp. 361-385.
- FERNANDEZ A., GANDOLFI S. & ZACHARIEV Z. (2005), « Éducation pour tous (EPT). L'approche fondée sur les droits. Le cas de l'Afrique subsaharienne », Communication au colloque en hommage à Soledad Perez, *De la comparaison en éducation*, Université de Genève.
- FLASSE M. (2007a), « L'Éducation pour tous en question : analyse des enjeux pour la diversité culturelle et la transmission des savoirs indigènes », *Mémoire de deuxième licence en sciences politiques*, FUCaM.

- FLASSE M. (2007b), « Education for all: some limits of the implementation in a particular area », Acts of XIIIth World Congress of Comparative Education Societies, *Living together, Education and Intercultural Dialogue*, 3-7 September, Sarajevo.
- FAURE A. & MULLER P. (2007), « Objet classique, équations nouvelles » in FAURE A., LERESCHE J.-P., MULLER P. & NAHRATH S. (dir.) (2007), *Action publique et changements d'échelles : les nouvelles focales du politique*, Paris, L'Harmattan.
- GASSE S. (2007), « Le dialogue interculturel au sein de la dynamique partenariale dans l'éducation non formelle au Mali », Acts of XIIIth World Congress of Comparative Education Societies, *Living together, Education and Intercultural Dialogue*, 3-7 September, Sarajevo.
- GAUDIN J.-P. (2004), *L'Action publique. Sociologie et politique*, Paris, Presses de sciences po et Dalloz.
- GOLDSTEIN H. (2004), « Education for All: the Globalization of Learning Targets », *Comparative Education*, Vol. 40(1), pp. 7-14.
- HOLLY D. (2003), *Les Nations Unies et la mondialisation. Pour une économie politique des organisations internationales*, Paris, L'Harmattan.
- KAMUZINZI M. (2007), *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Elaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : étude de cas*, Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain.
- KNOEPFEL P., LARRUE C. & VARONE F. (2006), *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Verlag Rüegger, Zurich, (2<sup>ème</sup> édition).
- LANGE M.-F. (2003), « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, 169-170.
- LERESCHE J.-P. & NAHRATH S. (2007), « Les échelles de l'action publique : question classique, objets nouveaux ? », in FAURE A., LERESCHE J.-P., MULLER P. & NAHRATH S. (dir.) (2007), *Action publique et changements d'échelles : les nouvelles focales du politique*, Paris, L'Harmattan.
- MARTIN J.-Y. (2003), « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire », *Cahiers d'études africaines*, 169-170.
- MINOGUE M. (2004), « Public Management and Regulatory Governance: Problems of Policy Transfer to Developing Countries », in COOK P., KIRKPATRICK C., MINOGUE M. & PARKER D. (eds), *Leading Issues in Competition, Regulation and Development*, CRC Series.
- MULLER P. (2000), « L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie de l'action publique », *Revue Française de Sciences Politiques*, Vol. 50(2).
- MARCH J. & OLSEN. J. (1984), « The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life », *American Political Science Review*, Vol. 78, pp. 734-749.
- OTAYEK R. (2007), « La décentralisation comme mode de redéfinition de la domination autoritaire ? Quelques réflexions à partir de situations africaines », *Revista crítica de ciências sociais*, n°77.
- RADAELLI C. (2000), « Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy », *Governance*, Vol. 13(1), pp. 25-43.
- REPUBLIQUE DU SENEGAL (2001), *Plan National d'Action de l'Education Pour Tous (PNA/EPT)*, Ministère de l'Education nationale chargé de l'enseignement technique, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education, mardi 15 mai.

- REPUBLIQUE DU SENEGAL (2005), *Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation (Education Pour Tous)*, Ministère de l'Éducation.
- REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE (2001), *Programme National de Développement du Secteur Éducatif 2001/2010*, Tome 1, Diagnostic et Stratégie, Ministère de l'Éducation Nationale.
- STONE D. (2001), « Learning Lessons, Policy Transfer and the International Diffusion of Policy Ideas », *CSGR Working Paper*, n°69/01.
- STONE D. (2004), « Transfer Agents and Global Networks in the 'Transnationalization' of Policy », *Journal of European Policy*, Vol. 11(3), pp. 545-566.
- TAMATEA L. (2005), « The Dakar Framework: Constructing and Deconstructing the Global Neo-liberal Matrix », *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 3(3), pp. 311-334.
- UNESCO (1990), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars, Paris.
- UNESCO (2000), *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation*, Dakar, Sénégal, 26-28 avril, Paris.
- WINTER G. (dir.) (2001), *Inégalités et politiques publiques en Afrique. Pluralité des normes et jeux d'acteurs*, Karthala - IRD.