

REPENSER L'INFLUENCE DE LA BANQUE MONDIALE SUR LES POLITIQUES D'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE DE L'OUEST FRANCOPHONE

THIBAUT LAUWERIER & ABDELJALIL AKKARI *Université de Genève*

RÉSUMÉ. L'analyse de la littérature sur l'influence de la Banque mondiale dans les politiques nationales d'éducation fait ressortir, dans la plupart des cas, de nombreuses lacunes théoriques et méthodologiques qui ne permettent pas de saisir finement cette influence, en particulier en Afrique de l'Ouest francophone. C'est pourquoi cet article, après avoir présenté les grandes tendances de la littérature sur la question, donne quelques pistes pour repenser l'influence de la Banque mondiale et propose des exemples à partir de pays spécifiques, le Mali et le Sénégal.

RETHINKING THE WORLD BANK'S INFLUENCE ON EDUCATION POLICIES IN FRANCOPHONE WEST AFRICA

ABSTRACT. An analysis of the literature on the World Bank's influence on national education policies indicates that, in the majority of cases, this influence is difficult to discern, in particular in Francophone West Africa, because of significant theoretical and methodological gaps. This article presents the major currents in the literature and suggests avenues to rethink the influence of the World Bank, based on examples from Mali and Senegal.

Cet article est lié à une recherche en cours qui s'intéresse à l'influence croissante de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone.¹ Nous souhaitons comprendre comment l'organisation exerce cette influence dans deux contextes nationaux précis, à savoir le Mali et le Sénégal, ce qui constitue un aspect original de cette recherche. Nous analyserons l'influence en termes de poids et d'orientations idéologiques de la Banque mondiale.

Nous avons choisi d'organiser notre article en trois parties. Premièrement, nous souhaitons présenter la littérature sur l'influence de la Banque mondiale en

Afrique subsaharienne. Dans un deuxième temps, nous faisons ressortir les lacunes théoriques et méthodologiques, qui nous incitent, dans une troisième partie, à contextualiser l'influence de la Banque mondiale à travers les cas du Mali et du Sénégal.

L'INFLUENCE DE LA BANQUE MONDIALE D'APRÈS LES TRAVAUX DE RECHERCHE

Nous avons repéré trois types de littérature sur l'action de cette organisation. La première source est constituée par les rapports institutionnels, les recommandations provenant de l'institution elle-même. Ces documents sont avant tout d'ordre descriptif et analytique et reflètent la politique officielle. À côté des documents institutionnels se trouve la littérature universitaire. Elle peut être décomposée en deux sources contrastées. D'une part, nous trouvons les travaux d'économistes qui valorisent en général l'utilisation du taux de rendement de l'éducation pour orienter les politiques éducatives. Ces études sont souvent reprises ou citées dans les documents de la Banque mondiale. D'autre part, une troisième source, qui nous intéresse particulièrement et sur laquelle nous insisterons dans la prochaine partie, est constituée par les travaux en économie, en éducation ou en sociologie politique dont la tendance majeure est d'adopter un regard critique sur les politiques éducatives inspirées par la Banque mondiale. Ce courant critique dénonce la dérive néolibérale de l'institution et les orientations inappropriées qu'elle impose aux politiques éducatives nationales des pays les plus vulnérables.

Précisons que peu de textes concernent spécifiquement l'Afrique de l'Ouest. Nous avons donc élargi nos lectures à l'Afrique subsaharienne.

Ce qui ressort le plus souvent dans la littérature, c'est le poids croissant de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation en Afrique, bien plus que les institutions qui s'occupaient traditionnellement de ce domaine comme l'UNESCO ou l'UNICEF, qui ont vu leur influence décliner (Nique, 2003). Tout d'abord, une grande part de l'aide internationale dans les pays du Sud provient de la Banque mondiale. Elle intervient financièrement de deux manières principales : principalement par les prêts qu'elle attribue au pays, mais aussi par les dons. Les prêts destinés à l'Afrique pour le secteur éducatif en 2005 et 2009 ont doublé, et représentent en 2009, 25 % de l'ensemble des prêts. Et environ 40 à 50 % de ces prêts sont destinés à l'éducation de base en Afrique (World Bank, 2010). Par ailleurs, la Banque mondiale participe clairement à l'élaboration des politiques éducatives nationales en imposant un certain nombre de conditionnalités liées aux crédits. Il faut aussi noter que la Banque mondiale a un poids important de par sa capacité d'expertise qui est très visible en Afrique subsaharienne (Bourdon, 2002).

D'autre part, nous avons relevé dans la littérature que la Banque mondiale est une force de décision primordiale dans le cadre des politiques éducatives en

Afrique subsaharienne dans la mesure où elle a longtemps cherché à réduire le rôle de l'État comme acteur décisionnel en matière d'éducation : les pays « avaient peu de poids et disposaient de très faibles marges de manœuvre pour influencer sur leurs orientations » (Cling, Razafindrakot et Roubaud, 2002, p. 35). Ces dernières années, on remarque un discours plus favorable à l'intervention de l'État, ainsi qu'à l'implication de la société civile, dans les rapports de la Banque mondiale (World Bank, 1995, 1999, 2005). Toutefois, il semblerait qu'il y ait un fossé entre le discours et la réalité dans la mesure où il faut s'aligner sur les principes émis par la Banque mondiale (Altinok, 2005).

Concernant les orientations de la Banque mondiale, son entrée dans les politiques éducatives s'est faite à l'origine à travers la théorie du capital humain développée par des économistes de l'université de Chicago tels que Schultz et Becker (World Bank, 1979, 1995). Les institutions de Bretton Woods ont la volonté de valoriser principalement l'accroissement du marché et l'impact de l'éducation sur la croissance économique. Hibou (1998) dénonce les effets pervers du « tout économique ». La Banque mondiale se soucie très peu des considérations pédagogiques ou socioculturelles. Dans tous les rapports de l'institution, l'éducation au service de la croissance économique est mise en avant comme la priorité majeure des politiques éducatives. L'organisation a donc une vision clairement néolibérale de l'éducation (Klees, 2008). Cela est d'autant plus vrai que la Banque mondiale espère en effet un retour sur investissement de son intervention dans les politiques éducatives. Pour mesurer cet investissement, elle s'appuie très fortement sur l'analyse conventionnelle des taux de rendement de l'éducation (Watson, 1996). Cette approche n'est pas sans poser problème puisqu'il faut calculer rapidement les taux de rendement avec des projets sur le long terme, de surcroît avec des informations statistiques lacunaires. Pour l'Afrique en particulier, il s'agit d'un instrument inadéquat (Bennell, 1996 ; Gonzales, 1999 ; Vinokur, 2003). L'analyse des systèmes éducatifs se fait également par le biais de valeurs cibles ou benchmarks, qui correspondent aux bonnes pratiques de pays performants, notamment en Asie. Nous reprendrons ce point plus bas.

Mais afin de mieux comprendre la logique économico-centrée de la Banque mondiale, il faut préciser que la Banque mondiale est devenue de loin le plus gros employeur d'économistes et de professionnels du développement (Mundy, 2002). 20 % des spécialistes de l'éducation travaillant dans la Banque Mondiale avaient leur formation universitaire en éducation. Autrement dit, les orientations éducatives de l'institution sont majoritairement construites par des non-spécialistes de l'éducation (Heyneman, 2003). Cela n'est pas sans conséquence sur le traitement de questions d'ordre pédagogique (Lauglo, 1996). Cependant, il ne faudrait pas oublier que l'institution que nous étudions est avant tout une banque. Donc, il est normal qu'elle envisage prioritairement son action comme un investissement et qu'elle l'évalue en ces termes (Jones, 1992).

Toujours pour continuer sur la question des orientations proposées par l'organisation, la littérature insiste sur les effets néfastes dans le système éducatif des programmes d'ajustement structurel des années 1980, mis en place par le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale, en particulier en Afrique subsaharienne (Heyneman, 2003). Quelques effets notoires de ces politiques sont le départ d'enseignants qualifiés et l'augmentation des frais de scolarité en passant par le développement de la privatisation. La conséquence est le renversement dans les années 80-90 de la tendance positive des années 70 en ce qui concerne les taux d'inscription dans certains pays africains (Sarrasin, 1997).

Enfin, un autre cheval de bataille de la Banque mondiale est la lutte contre la pauvreté. Mais pour éviter de trop s'immiscer dans le politique, le social et le culturel, elle prend en compte qu'une facette réductrice de la pauvreté : ce qui a un impact positif sur la croissance économique (Ilon, 2002 ; World Bank, 2001).

DES LACUNES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Le problème majeur à nos yeux est que la tendance des études académiques avec une approche sociopolitique est d'adopter un regard trop simpliste sur l'influence de l'action de la Banque mondiale dans cette région. Et ces analyses manquent de nuance dans la mesure où elles ne prennent pas en compte la complexité des processus de développement des politiques éducatives. Nous pensons que cela est dû en partie à des lacunes théoriques et méthodologiques, qui sont d'ailleurs liées entre elles.

En effet, il nous semble primordial de rappeler que l'action de la Banque mondiale ne se déploie pas sur un terrain vierge. Elle opère en contact avec un terrain éducatif actif, ses acteurs, son histoire, ses politiques éducatives nationales, ses élites. D'autre part, la pensée et le poids de l'organisation ont évolué durant les trois dernières décennies. Faire l'hypothèse d'une stabilité de l'influence de la Banque mondiale ne semble pas résister à un examen empirique de l'institution.

D'un point de vue théorique, pour analyser l'influence de la Banque mondiale, nous proposons d'utiliser tous ces courants interactionnistes, en particulier dans le domaine de la sociologie politique, qui mettent en avant les dynamiques des acteurs « du dehors et du dedans » dans une perspective historique (Ball, 1998 ; Bayart, 1981 ; Samoff, 2005). Autrement dit, il est pertinent d'analyser quelles sont les influences internes et externes sur les politiques à différentes époques, et notamment voir quelle est le degré de prise de décision des différents acteurs, quelles sont leurs marges de manœuvre, et à travers quelles stratégies (Dale & Robertson, 2002 ; Reimers, 1997). Cela permet d'écarter des arguments récurrents qui postulent notamment que la Banque mondiale est à l'origine de tous les maux dans le domaine de l'éducation en Afrique

(Klees, 2008 ; Leher, 2004). Les théories marxistes ou néomarxistes peuvent être en partie pertinentes, mais elles oublient de considérer la complexité des relations entre acteurs politiques : il s'agit de « relativiser le processus d'imposition de normes internationales. Le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante » (Lange, 2003, p. 162).

Il en va de même avec la vision de l'éducation que l'on retrouve dans les politiques d'éducation : dans quelle mesure l'idéologie de la Banque mondiale est différente de celle des ministères ? Ces derniers sont-ils éloignés de la vision néolibérale de l'éducation ou l'acceptent-ils ? Est-ce que comme le précise de nouveau Lange (2003) « la tendance à l'uniformisation des systèmes et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes » (p. 162) ? Nous devons mettre en perspective le courant critique des approches dominantes de l'éducation avec des auteurs tels que Samoff (1999), Serpell (1993), ou Tikly (2010) qui nous proposent de repenser autrement la signification de l'éducation dans une perspective moins centrée sur l'économie et prenant davantage en compte le contexte socio-culturel de l'apprentissage.

Voyons à présent ce qui nous semble être les lacunes méthodologiques de la plupart des textes analysant l'organisation, et comment nous pouvons y remédier.

Ce qui nous aura particulièrement frappé lors de la revue de la littérature est que nous n'avons trouvé que très peu d'analyses, à part celles proposées par l'organisation elle-même, portant sur des pays précis d'Afrique de l'Ouest, alors que la Banque mondiale rencontre toujours des réponses nationales à son intervention dans le domaine de l'éducation de base. Un plus grand nombre d'études nationales avec des éléments factuels qui nous montrent comment est traduite dans chaque contexte l'influence extérieure serait donc bienvenu. Aussi, nous avons constaté que les analyses sont faites à un niveau encore trop macro. La littérature s'intéresse généralement à l'action à l'échelle de l'État, mais très peu à l'échelle locale. Par ailleurs, nous retrouvons que peu d'éléments du terrain : bon nombre d'articles se réfèrent uniquement à des documents institutionnels.

Ainsi, nous menons pour la recherche mentionnée précédemment des enquêtes de terrain au Mali et au Sénégal à différents niveaux : macro (Banque mondiale et ministères) ; méso (représentants d'académie et directeurs d'école) ; micro (enseignants). Ces entretiens, nous les croisons avec les documents institutionnels de la Banque mondiale et des ministères. Tout cela permet de saisir plus finement l'influence de la Banque mondiale depuis la conception des politiques jusqu'à leurs retraductions locales. En proposant une recherche avec des données issues du terrain sur des pays d'Afrique de l'Ouest, à savoir le Mali et le Sénégal, nous comblons un fossé que Samoff et Carrol (2003)

regrette : « although there is wide agreement on the importance of World Bank policies, empirical studies of World Bank policy making remain very few » (p. 8).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il est nécessaire de prendre en compte l'évolution historique de la Banque mondiale. Nous nous sommes donc intéressés à l'organisation de 1980 à 2010. Le début de cette période correspond à l'intervention grandissante de l'organisation en Afrique subsaharienne, et notamment avec la mise en place de programmes d'ajustement structurel qu'elle a impulsé avec son institution sœur, le FMI.

Nous apportons également une perspective comparative à cette recherche. Il est effectivement utile de comparer les pays d'une même région pour voir les similitudes et les différences de l'action de l'organisation (Manzon, 2010 ; Rui, 2010). Ainsi, nous nous intéressons au rôle de cette organisation dans deux pays d'Afrique de l'Ouest francophone : le Mali et le Sénégal. Ces pays possèdent des caractéristiques similaires comme l'Indicateur de développement humain (IDH) : ils se situent à la 156^e et 173^e position sur 177. Ils ont également un Indice de développement de l'éducation pour tous (IDE) qui se trouvent à la 119^e et 126^e place sur 129. Ces indicateurs sont révélateurs de la situation défavorable de l'éducation de base commune à ces pays. Par ailleurs, la présence de la coopération internationale, notamment la Banque mondiale, est ancienne et intense dans les deux contextes, après avoir eu un passé colonial commun. Au-delà de ces similitudes, nous montrerons qu'il est pertinent de traiter ces deux pays dans la mesure où l'influence de l'organisation ne s'effectue pas tout à fait de la même manière. Une fois de plus, cela aura l'intérêt de relativiser son influence puisqu'elle aura ses effets propres dans chaque pays.

Finalement, la nécessité de repenser l'influence de la Banque mondiale ne veut pas dire que les arguments développés par la littérature existante n'ont aucune valeur. Nous ne voulons en aucun cas sous estimer les études présentées dans la première partie, mais nous souhaitons comprendre dans quelle mesure les arguments de leurs auteurs sont valables dans des contextes nationaux précis et s'ils méritent d'être nuancés.

Des auteurs ont déjà proposé des recherches avec plus ou moins le même type d'approche que nous avons décrit, dans des contextes et avec des acteurs différents, tels que Beech (2006). Il s'agit donc d'approfondir l'analyse dans la continuité des travaux de ces auteurs qui ont cherché à saisir plus finement le rôle de la coopération internationale dans les politiques éducatives. L'originalité de notre recherche se situe dans l'analyse de l'influence de la Banque mondiale dans des pays précis d'Afrique de l'Ouest francophone avec des acteurs à différents niveaux dans une perspective historique.

Pour préciser notre propos, nous souhaitons donner quelques exemples contextualisés, à partir des cas du Mali et du Sénégal.

LA BANQUE MONDIALE FACE À DEUX CONTEXTES NATIONAUX. LE CAS DU MALI ET DU SENEGAL

Les projets phares de la Banque mondiale dans l'éducation de base de 1980 à 2010

Nous tenterons d'analyser de quelle manière est intervenue la Banque mondiale concrètement au Mali et au Sénégal. Nous allons d'abord nous intéresser aux financements des projets de l'organisation. Nous avons choisi de traiter dans cette partie uniquement les projets financés par la Banque mondiale qui ciblent directement l'éducation de base. En effet, d'autres projets plus vastes peuvent avoir une composante liée à ce secteur, mais dans un objectif plus général. Nous ne mentionnons pas non plus la *Fast Track Initiative* mise en place en 2009 spécifiquement pour l'éducation de base : par ce biais, la Banque mondiale intervient dans les deux pays de manière importante, mais son implication précise parmi tous les autres partenaires n'est pas claire.

Tableau 1a et 1 b ci-dessous résume donc l'apport de la Banque mondiale en terme de prêts dans des projets/programmes éducatifs au Mali et au Sénégal.

TABLEAU 1a. *Projets et programmes de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base au Mali*

Nom Du Projet/ Programme	Année	Coût Du Prêt (en millions de \$)	Partenariat
Education Project (03)	1984	9,5	X
Education Sector Consolidation Project	1989	26	X
Education Sector Adjustment Credit	1995	50	X
Education Sector Expenditure Program	2000	45	Bailleur n°1 Total : 541,2
Improving Learning in Primary Schools (LIL)	2000	3,8	Bailleur n°1 Total : 5,52
Education Sector Investment Program II	2006	35	X
Education Sector Investment Program II - Scaling up	2007	15	X
Total : 184,3			

Source : D'après les données de la Banque mondiale

TABLEAU 1b. *Projets et programmes de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base au Sénégal*

Nom du Projet/Programme	Année	Coût du Prêt (en millions de \$)	Partenariat
<i>Education Project (03)</i>	1979	22	X
<i>Primary Education Development Project</i>	1986	12	X
<i>Human Resources Development Project (02)</i>	1993	40	X
<i>Pilot Female Literacy Project</i>	1996	12,6	Bailleur n°1 Total : 24
<i>Quality Education for All Program</i>	2000	50	Bailleur n°1 Total : 926
<i>Quality Education for All Project - Phase 2</i>	2006	30	X
Total : 166,6			

Source : D'après les données de la Banque mondiale

Comme nous l'avions précisé dans la deuxième partie, il est pertinent d'analyser l'influence de la Banque mondiale dans des contextes précis. Nous voulons aussi mettre en avant la nécessité d'intégrer le « facteur temps » dans notre analyse dans la mesure où la Banque mondiale des années 1980 n'est pas tout à fait la même que celle des années 2010.

Ainsi, nous constatons pour la période qui nous intéresse que le Mali reçoit un peu plus de financements de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation de base que le Sénégal. Aussi au Mali, les projets sont plus nombreux. Notons que le premier investissement de l'organisation dans l'éducation de base au Mali date de 1973. Au Sénégal, la Banque mondiale s'est d'abord engagé dans la formation professionnelle dès 1971. Dans les années 1970, elle s'est surtout focalisée sur l'éducation secondaire et tertiaire. Nous voyons donc bien que la Banque mondiale n'a pas une seule manière d'intervenir dans les différents pays comme le laisserait parfois entendre la littérature critique. Effectivement, il y a quelques similarités du fait que les pays sont de la même sous région. Si nous prenons l'*Education Sector Expenditure Program* au Mali et le *Quality Education for All Program* au Sénégal, ils ont été réalisés à la même période, ils ont des objectifs similaires. Mais là encore, nous percevons des différences lorsque nous analysons ces programmes en détail.

Dans les deux cas, nous ne pouvons pas dire qu'il y a eu un accroissement constant des financements de la Banque mondiale à destination de l'éducation de base. Cela dépendait de l'ampleur des projets. Par exemple, au Sénégal, le *Pilot Female Literacy Project* est beaucoup plus ciblé que le *Human Resources Development Project (02)*.

Nous venons de voir l'implication financière de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation de base. Nous voulons rappeler que quand nous analysons l'influence de la Banque mondiale, nous devons toujours garder en tête que c'est une organisation multi-dimensionnelle. C'est une banque qui doit faire des investissements financiers, mais c'est aussi une institution qui produit du savoir sur le développement et qui intègre ce savoir dans un discours politique. La Banque mondiale doit donc être à la fois analysée comme institution économique, culturelle et politique.

Ainsi, les projets ont des objectifs à atteindre qui sont en fait souvent des conditions à remplir pour recevoir les financements. La nature conditionnelle des crédits accroît leur influence sur l'administration et le management des systèmes éducatifs (Bonal, 2004 ; Croso Silva, Azzi et Bock, 2008 ; Samoff, 2005). Ces objectifs sont liés à l'orientation idéologique de la Banque mondiale aux différentes époques. L'examen des priorités permet de voir que la Banque mondiale a changé et n'est pas stable dans sa manière d'envisager les questions éducatives dans les pays du Sud.

Nous pouvons montrer plus précisément cette évolution pour les cas du Mali et du Sénégal en reprenant les projets de la Banque mondiale que nous avons présenté dans les tableaux 1a et 1b. Au Mali, le *Third Education Project* se concentrait sur les questions d'accès. Progressivement, la Banque mondiale a eu une implication plus poussée dans les politiques éducatives. Par exemple, en 1989, l'*Education Sector Consolidation Project* s'inscrit plus clairement dans les programmes d'ajustement structurel avec aussi un intérêt pour les questions d'équité, et pour la qualité et la pertinence de l'éducation de base. Avec l'*Education Sector Adjustment Credit* en 1995, la Banque mondiale se situe dans la continuité du projet précédent, en insistant sur un accent sur la privatisation et la restructuration de la fonction enseignantes avec les prémices de la contractualisation. À partir de 2000, la Banque mondiale intervient non plus dans des projets mais des programmes nationaux, l'*Education Sector Expenditure Program I* et II, avec une présence très marquée d'autres acteurs de la coopération internationale. Ces programmes proposent une vision plus générale des politiques éducatives, dans la mesure où ils opérationnalisent le Programme décennal, même si la priorité reste l'éducation primaire. Un intérêt particulier est porté à la décentralisation et à la qualité de l'éducation dans la lignée de la conférence de Dakar.

Une évolution assez étonnante des orientations est liée à la formation des enseignants. Suite aux programmes d'ajustement structurels, le nombre d'instituts de formation a été réduit de huit à trois. Aujourd'hui, la Banque mondiale finance la construction de ces mêmes centres parce qu'elle envisage à présent l'importance d'enseignants qualifiés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation :

Avec le recul, oui, je dirai peut-être que c'était assez fort comme mesure. Parce que comme je vous ai déjà dit dans mes propos précédents,

c'est l'enseignant le pilier du système. Tu ne peux pas faire un système éducatif sans les enseignants. Tu peux donner l'éducation sans salle de classe, mais tu ne peux pas donner l'éducation sans enseignants. Alors fermer les centres de formation des enseignants pour une certaine période, c'est certainement créer les conditions d'un manque d'enseignants à un certain moment. Parce que s'il faut recouvrir le gap en recrutant le tout-venant, il est clair qu'on va finir par injecter dans le système des enseignants qui ne sont pas bien qualifiés. (Entretien représentant Banque mondiale Mali, 2010)²

Au Sénégal, le *Primary Education Development Project* en 1986, est le premier grand projet de la Banque mondiale dans l'éducation de base, après une petite implication en 1979. Elle traite des questions liées aux programmes d'ajustement structurel avec la nécessité de remobiliser les ressources financières et humaines du secteur de l'éducation. Elle souhaite intervenir également dans la construction de salles de classe, la production et distribution de manuels et à la formation des enseignants et inspecteurs. Le *Second Human Resources Development Project* de 1993 a insisté là encore sur la construction de salles de classe et aussi sur des campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles. Tout comme l'*Education Sector Expenditure Program* au Mali, les programmes *Quality Education for All I and II* correspondaient à une politique éducative générale avec des acteurs de la coopération internationale. Il avait pour but d'augmenter l'accès et l'équité, d'améliorer la qualité et de renforcer les capacités pour la gestion décentralisée de l'éducation.

Donc, la doctrine néolibérale n'a pas eu le même poids au fil du temps. Et si elle est très présente dans les projets de la Banque mondiale depuis les années 1980, elle est associée à d'autres objectifs qui peuvent s'en éloigner, comme la question de l'équité ou des méthodes alternatives plus proches du contexte socio culturel (Menashy, 2007).

D'ailleurs, lorsque la Banque mondiale élabore des rapports nationaux élaborés à Bamako ou Dakar, elle adapte davantage son discours que dans les rapports globaux provenant de Washington. Ces problèmes d'orientations peuvent avoir pour conséquence un certain nombre d'incohérences et de résultats négatifs. Dans un rapport de l'organisation datant de 1992 sur le Mali, elle précise que « l'impasse reste totale » (Banque mondiale, 1992, p. 15). Elle réitère ce genre de propos dans un certain nombre de rapports, mais elle continue néanmoins d'intervenir dans le secteur éducatif de ce pays. Dans un rapport destiné au Sénégal en 2003, la Banque mondiale prétend que la pauvreté est liée au manque d'intervention dans l'éducation. Pourtant l'éducation n'est pas la priorité de l'organisation.

Les négociations de la Banque mondiale avec les États

Dans cette partie, nous voulons insister sur le fait que la Banque mondiale n'agit pas face à des acteurs passifs dans des contextes inertes. Certains auteurs (Corragio, 1997 ; Bianchini, 2004 ; Hibou, 1998 ; Lange, 2003 ; Van Zanten

& Ball, 2000), de plus en plus nombreux, précisent que l'institution étudiée n'est pas seule à agir, elle laisse la place à d'autres acteurs à différentes échelles que ce soit internationales, nationales et locales, qui ont une capacité d'action plus ou moins grande dans l'élaboration et/ou dans la mise en œuvre des politiques nationales.

Nous pouvons préciser d'abord que l'État possède certaines marges de manœuvre plus ou moins grande dans les négociations avec la Banque mondiale sur la conception des politiques éducatives. À ce propos, nous pouvons voir que le contexte politique a son importance dans l'analyse de l'influence de la Banque mondiale. Lange (2003) rappelle que le poids des bailleurs de fonds, en particulier de l'institution de Bretton Woods, varie selon les pays. La Banque mondiale a beaucoup de marges de manœuvre en Afrique subsaharienne puisque cela dépend entre autres du « système politique en place, de l'histoire des communautés, du niveau de dépendance des pays vis-à-vis des organisations financières internationales » (Lange, 2003, p. 147) : ainsi, le Mali n'a pas le même poids, ni la même capacité de négociation que le Sénégal. Pour préciser notre propos, la Banque mondiale a du faire face à des régimes politiques de nature différente pour les négociations dans les deux pays : le Mali, dans les années 1980, était une dictature ; alors que le Sénégal a, depuis son indépendance, un régime plutôt démocratique.

Par ailleurs, l'État, malgré l'influence forte de la coopération internationale, arrive à mettre en avant certaines priorités politiques, ce qui fait que dans chaque contexte les configurations sont différentes. Comme le montre Tableau 2, la Banque mondiale n'agit pas de la même manière dans les deux pays car l'éducation est davantage une priorité nationale au Mali par rapport au Sénégal.

Toujours sur les marges de manœuvre de l'État sur la conception des politiques, il est souvent reproché à la Banque mondiale d'être responsable des échecs dans le secteur éducatif en Afrique subsaharienne, ce qui n'est pas complètement faux pour une certaine époque comme nous le verrons plus bas, mais de plus en plus d'auteurs mettent l'accent sur la responsabilité des acteurs nationaux. Au lendemain des indépendances, on plaçait la cause du sous-développement dans le colonialisme récurrent. Aujourd'hui, les échecs dans différents domaines du développement sont dus à des causes pour la plupart internes (Bianchini, 2004). Barro (2008) s'inscrit dans ce courant dans la recherche qu'il a effectuée sur le système éducatif sénégalais :

Sans négliger l'importance des politiques d'ajustements structurels, nous déplaçons notre argumentation vers l'analyse des logiques actuelles et internes au système à savoir les politiques publiques de l'État du Sénégal et plus particulièrement la gestion globale des ressources humaines dans la fonction publique. (p. 4)

TABLEAU 2. *Projets de la Banque mondiale au Mali et au Sénégal dans l'ensemble des secteurs*

MALI		SENEGAL	
Intitulé du projet	Montant engagé (en millions \$)	Intitulé du projet	Montant engagé (en millions \$)
Centre de formation pour le développement	2,5	Projet de gestion intégrée des ressources maritimes et côtières	10
Énergie domestique	3,5	Projet de Lutte d'Urgence contre le Criquet Pèlerin	10
Conservation et valorisation de la biodiversité du Gourma	5,5	Projet de renforcement de la nutrition Phase 2	15
Développement du secteur financier	21	Programme ouest africain de productivité agricole	15
Projet multisectoriel de lutte contre le sida	25,5	Projet dans le secteur de l'électricité Phase 1	15,7
Énergie domestique et accès aux services de base en milieu rural	35,7	Programme de services agricoles Phase 2	20
CARP2	42	Projet d'appui d'urgence à la reconstruction de la Casamance	20
Compétitivité et diversification agricoles	46,4	Projet hydroélectrique de Felou	25
Amélioration des corridors de transport	48,7	Projet de Diffusion de l'accès aux services électriques Ruraux	29,9
Programme d'investissement sectoriel de l'éducation, Phase II	50	Projet Qualité Education pour tous - Phase 2	30
Appui à la croissance	55	Projet de Prévention et de Contrôle du VIH/SIDA	30
Appui aux communautés rurales	60	Projet de gestion des ressources en eau	30,1
Appui aux services agricoles et aux organisations paysannes	63,5	Projet de Développement des Marchés Agricoles	35
Second projet sectoriel des transports	90	Crédit d'Ajustement du Secteur Privé	45
Total	549,3	Promotion d'Investissement Privé	46
		Projet de développement local participatif	50
		Programme d'amélioration de la mobilité urbaine	70
		Projet transport II	70,6
		Projet de renforcement et d'équipement des collectivités loc.	80
		Projet sectoriel Eau long terme	125
		Total	772,3

Source : D'après les données de la Banque mondiale

Peut-on alors parler d'acte direct d'ingérence pour la trop grande implication de la Banque mondiale dans les politiques publiques nationales (Hibou, 1998) ? Pas seulement, puisque la primauté relève aussi du fait qu'elle est une référence pour les politiques nationales mais aussi pour les autres agences internationales de développement et les ONG dans la région (Bourdon, 2002). La Banque mondiale est reconnue comme un acteur légitime : elle a la capacité à fédérer autour de ses projets éducatifs les différentes parties de l'éducation, ce qui lui a permis d'assurer un leadership.

Se pose ainsi la question du colonialisme interne : l'élite nationale ne se serait-elle pas appropriée un certain nombre d'idées qui ne sont pas produites localement à l'origine ? Elle n'est pas allée à contre-courant de ce que proposent les acteurs exogènes et a donc sa part de responsabilité dans l'échec du système éducatif de leur pays.

Dans l'analyse des orientations des deux pays, nous avons compris que ces pays avaient intégré le discours de la Banque mondiale : au Mali, « la 3^e République, en optant pour une économie libérale, confère un rôle accru au secteur privé à travers sa promotion et son expansion » (Ministère de l'éducation nationale du Mali, 2000, p. 7) ; et au Sénégal, « la volonté du Gouvernement est de renforcer le stock de capital humain, à travers notamment le renforcement du système éducatif » (Ministère de l'éducation nationale du Sénégal, 2006, p. 43).

Un autre point important à souligner dans les négociations de l'État avec la Banque mondiale est que, dans les deux pays, il y a eu une implication grandissante d'autres acteurs de la coopération internationale dans les politiques éducatives. La Banque mondiale n'est pas nécessairement le bailleur principal dans le secteur de l'éducation de base. Au Mali par exemple, sur la période 2005-2007, le Canada se positionnait en tête, suivi par les Pays-Bas et la France (Pearce, Fourmy et Kovach, 2009). En revanche, pour ce qui est du soutien budgétaire général, elle est en première position.

Toujours dans ce pays, le développement récent d'un cadre partenarial, lié aux objectifs de la Déclaration de Paris, où les acteurs du secteur éducatif mettent en commun leur action, permet d'atténuer les orientations et les conditions que chacun aimerait émettre aux politiques nationales. Donc la Banque mondiale doit faire attention aux orientations des partenaires. Elle ne peut pas toujours facilement imposer son point de vue dans les politiques éducatives comme du temps des programmes d'ajustement structurel. Il y a eu une réelle évolution dans la méthodologie de l'aide.

D'ailleurs, la Banque mondiale met elle-même sur pied un certain nombre d'alliances avec des organisations bilatérales ou multilatérales pour le financement de projets. La conférence de Jomtien a notamment marqué le début d'une coopération intensive entre l'UNESCO et la Banque mondiale. Cette dernière collabore également étroitement avec la Commission européenne :

tous les deux ont pour focus principal dans les pays en développement la lutte contre la pauvreté. Depuis 2001 en particulier, elles ont des cadres communs d'action en Afrique subsaharienne. Cela a pour conséquence que la Banque mondiale n'est plus seule à décider des stratégies à adopter et doit donc revoir en partie ses orientations idéologiques (Cling et al., 2002). Pour prendre un exemple sur le Mali, la Banque mondiale a proposé au début des années 1990 l'introduction de deux langues dans les projets mais faute d'accord des autres acteurs, l'idée a été abandonnée.

L'accueil et la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale aux différents niveaux nationaux

Dans une troisième partie sur l'influence de la Banque mondiale face à des contextes nationaux dynamiques, nous voulons traiter de l'accueil qu'ont reçu ses projets dans les deux pays.

Tout d'abord, il est intéressant de noter qu'il est ressorti lors des enquêtes de terrain, notamment avec les acteurs locaux, que l'action de la Banque mondiale est souvent ignorée. D'autres organisations sont plus souvent citées, telles que l'UNICEF, leur action étant plus visible sur le terrain.

Par ailleurs, les acteurs locaux et intermédiaires ne reçoivent pas toujours positivement les orientations de la Banque mondiale. Quand ils en ont la capacité, ils mettent en place des stratégies pour contrer ou détourner l'influence de l'organisation. Cela a pour conséquence certaines dynamiques qui lui échappent et d'actions qui produisent des effets imprévus et souvent à l'opposé de ceux escomptés. Comme le note Altinok (2005), en proposant une restructuration de la condition enseignante, la Banque mondiale engendre une mobilisation syndicale qui rend encore plus instable le système éducatif. Au Mali et au Sénégal, ces mobilisations sont très fréquentes, et engendrent des « années blanches » qui bloquent le système éducatif. Par exemple, lors de l'adoption du Programme décennal au Mali dont la Banque mondiale est considérée comme l'initiatrice, les enseignants l'ont contesté notamment parce qu'ils n'avaient pas été associés à son élaboration et ils voyaient des problèmes de financement et de conception, notamment dans l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement. Ce qui fait qu'ils se sont mis en grève pendant 9 mois.

Cela ne veut pas dire que les acteurs locaux sont fermés à la problématique de l'éducation de base, ils agissent. On le voit notamment avec leur engagement dans les écoles communautaires ou coraniques (Gérard, 1997) ou encore dans des programmes d'alphabétisation que la Banque mondiale soutient très faiblement, qui peuvent d'ailleurs une approche alternative au modèle scolaire dominant, comme l'alphabétisation conscientisante dans la région de Mopti au Mali.

Nous pouvons également mentionner qu'en analysant l'action de la Banque mondiale dans des pays particuliers, nous nous rendons compte que les États arrivent parfois à contrarier les objectifs et stratégies mis en place par l'organisation. La Banque mondiale regrette que les programmes d'ajustement structurel n'ont pas été assez respectés au Mali : l'État a « renoncé à mettre en œuvre des mesures convenues avec l'IDA [*International Development Association*] et le FMI » (Banque mondiale, 1992, p. 3). Pour ce qui est du Sénégal, la Banque mondiale a relevé qu'il y avait eu beaucoup de changements dans la planification initiale (World Bank, 1988). Cela démontre la possibilité de marge de manœuvre des États dans la mise en œuvre. La Banque mondiale reconnaît elle-même que les orientations peuvent évoluer à travers les discussions avec les pays ou la mise en œuvre des projets.

Nous pouvons aussi questionner les compétences et la responsabilité des représentants au niveau ministériel. Par exemple, pour ce qui concerne la gestion des ressources au Mali, le rapport d'audit général de 2006 révélait qu'il manquait près de 200 millions de dollars des caisses publiques. Cela pose le problème de la corruption. Par ailleurs, toujours dans ce même rapport, on pouvait lire que le ministère avait trop de personnel au ministère, dont la plupart n'avaient pas les compétences nécessaires. Ce personnel passait également la majorité de leur temps dans des workshops en dehors du lieu du ministère. Ce constat est lié au *per diem* perçu lors de tels événements (Pearce et al., 2009).

Enfin, puisque nous traitons de la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale, nous devons voir quels effets ils ont eu spécifiquement au Mali et au Sénégal. Nous pouvons notamment nous baser sur les groupes indépendants d'évaluateurs de la Banque mondiale qui ont analysé l'action de l'institution sur plusieurs années. Leurs analyses savent être extrêmement critiques envers l'action de la Banque mondiale. Pour le Mali par exemple, elle précise que la qualité de l'intervention de la Banque a été incohérente et a aussi eu des effets négatifs (Bender, Diarra, Edoh et Ziegler, 2007). Ainsi, nous avons pu constater à la lecture des documents institutionnels, mais surtout à travers les entretiens, que la mise en œuvre des projets de la Banque mondiale a été plus ou moins efficace.

Au Mali, les Programmes d'ajustement structurel ont contribué au départ de 1000 enseignants qualifiés, ce qui représentait 12,5 % de la profession, alors que le pays était en manque de cette main d'œuvre pour améliorer son système éducatif. Toujours dans ce domaine, ils ont également provoqué la fermeture de cinq instituts de formation des enseignants sur les huit existants (Pearce et al., 2009).

Par la suite, le support de la Banque mondiale dans l'éducation de base a été le plus efficace dans l'augmentation du taux brut de scolarisation des écoles primaires, à travers notamment la disposition d'infrastructures, et dans le soutien aux ressources publiques allouées au premier cycle de l'éducation de base. Dans

la plupart des autres domaines, cependant, le soutien de l'organisation a été moins efficace. Avec le projet *Improving Learning in Primary Schools* en 2000, la Banque mondiale a réussi à élargir une approche innovante, la Pédagogie convergente, qui introduisait les langues nationales dans l'enseignement, et a fourni des intrants de qualité (formation des enseignants, l'évaluation des élèves) pour l'éducation de base, mais les résultats liés à la décentralisation et le suivi et l'évaluation n'ont pas été satisfaisants. Aussi, avec le changement de gouvernement, la Pédagogie convergente a été abandonnée.

Toujours en 2000, l'Education Sector Expenditure Program dont la Banque mondiale a été le principal bailleur, a été long à mettre en œuvre. Ensuite, le succès a été modéré dans la réduction de la taille des classes, l'amélioration de la disponibilité des manuels scolaires et de l'enseignement en classe. En ce qui concerne la décentralisation, la déconcentration des dépenses et de l'autorité scolaire du niveau central au niveau local n'a été que partielle.

Au Sénégal également, le bilan des actions de la Banque mondiale est plutôt mitigé. Nous avons appris que l'organisation a contribué à l'amélioration du secteur éducatif, mais à des degrés d'efficacité divers. Par exemple, le *Human Resources Development Project* de 1993 a soutenu la construction de salles de classe et les campagnes de sensibilisation pour l'éducation des filles, qui a contribué à accroître la scolarisation primaire. Mais il a été moins efficace dans l'amélioration de la qualité de l'éducation : peu d'étudiants ont bénéficié de manuels et peu d'attention a été accordée aux questions d'enseignement. Le *Pilot Female Literacy Project* en 1997 a utilisé une approche novatrice basée sur la communauté qui est devenu un modèle pour d'autres pays. Des manuels et livres ont été achetés dans les langues locales, et des activités génératrices de revenus ont été intégrées dans le projet. Aussi, le nombre de bénéficiaires a largement dépassé les objectifs du projet. Cependant, les mécanismes de suivi et d'évaluation n'ont pas été bien développés, et la coordination a été insuffisante, limitant ainsi l'impact du projet.

Une fois de plus, nous pouvons souligner un décalage entre les objectifs initialement prévus dans les rapports globaux de la Banque mondiale, notamment dans sa volonté de répandre la doctrine libérale, et la mise en œuvre des projets dans des contextes nationaux précis. Aussi, nous nous sommes rendus compte que des objectifs sont récurrents depuis les années 1980, tels que l'amélioration des capacités institutionnels, de la qualité de l'éducation. Cela laisse penser que la Banque mondiale n'a pas toujours réussi à agir efficacement et que ses orientations n'ont pas toujours trouvé d'écho favorable dans les pays où elle intervient ou ont été détournés.

Nous venons donc de présenter quelques exemples concrets issus de contextes spécifiques pour insister sur la nécessité de repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation. Nous pensons que l'analyse critique de la Banque mondiale doit en effet toujours être contextualisée pour

pouvoir saisir de manière rigoureuse l'impact réel de son action dans chaque pays. Elle n'a de sens qu'en la mettant en résonance avec des terrains éducatifs et des contextes particuliers dans une perspective historique. La réalité du terrain semble montrer, dans chaque contexte, une complexité des processus éducatifs qui va au-delà de visions simplistes.

Il nous semble également nécessaire d'approfondir ce type d'études en abordant d'autres acteurs de la coopération qui jouent un rôle important dans les politiques éducatives de la coopération, à savoir les ONG internationales et la coopération bilatérale. Comment qualifier leur influence dans les pays sur lesquels nous avons travaillé ?

NOTES

1. Un des auteurs de l'article, Thibaut Lauwerier, effectue depuis 2009 sa thèse de doctorat sur l'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone.
2. Des entretiens ont été réalisés au Mali et au Sénégal en 2009, 2010 et 2011 avec différents acteurs du système éducatif dont la Banque mondiale, les représentants des ministères de l'Éducation, des représentants d'académies, des directeurs d'écoles et des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Altinok, N. (2005). *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif*. Dijon : IREDU.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Banque mondiale (1992). Rapport d'achèvement. Mali. Troisième Projet d'Éducation. Washington, DC: World Bank.
- Barro (2008). *Politiques publiques, école et gestion du personnel enseignant dans l'éducation de base au Sénégal*. Bordeaux, FR: Université Bordeaux II.
- Bayart, J.-F. (1981). Le politique par le bas en Afrique noire. Questions de méthode. *Politique africaine*, 1, 53-82.
- Beech, J. (2006). *Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado*. Buenos Aires, AR : Universidad de San Andrés.
- Bender, P., Diarra, A., Etoh, K., & Ziegler, M. (2007). *Evaluation of the World Bank assistance to primary education in Mali, Independent Evaluation Group. A country case study*. Washington, DC: World Bank.
- Bennell, P. (1996). Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review. *International Journal of Educational Development* 16(3), 235-248.
- Bianchini, P. (2004). École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000). Paris, FR: Karthala.
- Bonal, X. (2004). Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Development* 24(6), 649-666.
- Bourdon, J. (2002). La Banque Mondiale et l'Éducation ou est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles? *Économies et sociétés*, 36(3-4), 501-532.
- Cling, J.-P., Razafindrakoto, M., & Roubaud, F. (2002). Processus participatifs et lutte contre la pauvreté: vers de nouvelles relations entre les acteurs. *L'Economie Politique*, 16, 32-54.

- Coraggio, J. L. (1997). Las propuestas del Banco Mundial para la educación : ¿sentido oculto o problemas de concepción? In J. L. Coraggio & R. M. Torres (Eds.), *La educación según el Banco Mundial* (pp. 1-43). Buenos Aires, AR: Miño y Dávila-CEM.
- Croso Silva, C., Azzi, D., & Bock, R. (2008). *Banco Mundial em foco. Um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina*. São Paulo, AR: Ação Educativa/Action Aid.
- Dale, R. & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- Gérard, E. (1997). *La tentation du savoir. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala-Orstom.
- Gonzales, M. C. (1999). The World Bank and African primary education. *Africa Today*, 46(1), 119-134.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23(3), 315-337.
- Hibou, B. (1998). Économie politique du discours de la Banque mondiale en Afrique subsaharienne. Du catéchisme économique au fait (et méfait) missionnaire. *Les études du CERI*, 39, 1-46.
- Ilon, L. (2002). Agent of global markets or agent of the poor? The World Bank's education sector strategy paper. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 475-482.
- Jones, P. W. (1992). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*, London, UK: Routledge.
- Klees, S. J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire. *Cahiers d'études africaines*, 43(1-2), 169-170.
- Lauglo, J. (1996). Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 221-233.
- Leher, R. (2004). A new Lord of education? World Bank policy for peripheral capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(1), 1-11.
- Manzon, M. (2010). Comparer des lieux. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (pp. 91-107). Bruxelles, BE: De Boeck.
- Menashy, F. (2007). World Bank educational policy: Do the neoliberal critiques still apply? *McGill Journal of Education*, 42(1), 47-60.
- Ministère de l'éducation nationale du Mali (2000). *Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) : 1999-2009*. Bamako, ML : Ministère de l'éducation national.
- Ministère de l'éducation nationale du Sénégal (2006). *Document de stratégie pour la croissance et la réduction de la pauvreté*. Dakar : Ministère de l'éducation nationale du Sénégal. Retiré de: <http://www.imf.org/external/french/pubs/ft/scr/2011/cr1138f.pdf>
- Mundy, K. E. (2002). Retrospect and prospect: Education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 483-508.
- Nique, C. (2003). Globalisation et internationalisation: l'action de la Banque mondiale dans le domaine de l'éducation. In L. Legrand, J. Migeot-Alvarado & F. Montclair (Ed.), *Enseignement et démocratie : la démocratisation de l'enseignement en France et en Europe : hommage à Louis Legrand* (pp. 287-198). Besançon, FR: Presses du Centre UNESCO de Besançon.
- Pearce, C., Fourmy, S., & Kovach, H. (2009). *Delivering Education For All in Mali*. Oxford, UK: Oxfam International.
- Reimers, F. (1997). The role of NCOs in promoting educational innovation : a case study in Latin America. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Non-formal and non-governmental approaches* (pp. 33-44). London, UK: Cassell.
- Rui, Y. (2010). Comparer des politiques. Dans M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Dir.), *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes* (pp. 221-242). Bruxelles, BE: De Boeck.

- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: Limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19, 249-272.
- Samoff, J. (2005). *The pursuit of effective external support and persisting external influence—Direct, indirect, and negotiated*. Retrieved from: www.nuffic.nl/pdf/os/em/samoff.pdf
- Samoff, J. & Carrol, B. (2003). *From manpower planning to the knowledge era: World Bank policies on higher education in Africa*. Paris, FR: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134782eo.pdf>
- Sarrasin, B. (1997). Les Coûts sociaux de l'ajustement structurel en Afrique subsaharienne : évolution des critiques externes et des réponses de la Banque mondiale. *Revue Canadienne des Études Africaines*, 31(3), 517-553.
- Serpell, R. (1993). *The significance of schooling*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Tikly, L. (2010). *Towards a framework for understanding the quality of education*. Bristol, UK: University of Bristol.
- Van Zanten, A. & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'institut de sociologie*, 1-4, 112-131.
- Vinokur, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Éducation & sociétés*, 12(2), 91-104.
- Watson, K. (1996). World Bank's education sector review: Priorities and strategies for education. *international Journal of Educational Development*, 16(3), 213-214.
- World Bank (1979). *Education Sector Policy*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1988). *Project Completion Report. Senegal. Third Education Project*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1995). *Priorities and strategies for education. A World Bank review*. Washington, DC: Author.
- World Bank (1999). *Education sector strategy. The World Bank Group. human development network*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2001). *World development report 2000/2001. Attacking poverty*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2005). *Education sector strategy update. Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*. Washington, DC: Author.
- World Bank (2010). *Education lending in FY (fiscal year) 2009*. Retrieved from: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,contentMDK:21510149~menuPK:489657~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>

THIBAUT LAUWERIER est assistant de recherche et d'enseignement à l'Université de Genève, Suisse. Sa thèse de doctorat porte sur l'influence de la Banque mondiale sur les politiques éducatives en Afrique subsaharienne.

ABDELJALIL AKKARI est enseignant-chercheur à l'Université de Genève, Suisse. La comparaison des tendances internationales en matière de politiques éducatives, et l'analyse du rôle de l'éducation dans le développement et des transformations la forme scolaire dans les pays du Sud, font parties de ses champs de recherche.

THIBAUT LAUWERIER is a research and teaching assistant at the Université de Genève (Switzerland). His doctoral thesis focuses on the influence of the World Bank on education policies in Sub-Saharan Africa.

ABDELJALIL AKKARI is a teacher-researcher at the Université de Genève (Switzerland). His research interests include the comparison of international tendencies in education policies, and the analysis of the role of education in the development and transformation of educational formats in Global South countries.