Éducation comparée / nouvelle série, n°14, pp 53 - 82

Pourquoi les pays africains produisent-ils des plans d'éducation similaires ? Le néo-institutionnalisme à l'épreuve des faits

Masengesho Kamuzinzi
Université du Rwanda

RÉSUMÉ

Faisant suite à la déclaration de Dakar sur l'éducation pour tous, beaucoup de pays africains ont produit des plans d'éducation très ambitieux visant à atteindre les objectifs du millénaire en rapport avec le domaine de l'éducation d'ici 2015. Bien qu'étant soumis à des influences historiques, politiques et économiques différentes, la plupart de ces pays ont produit des plans quasi similaires. En référence au néo-institutionnalisme, cet article explore le processus d'homogénéisation des plans d'éducation produits par les pays africains après 2000. Il montre notamment que l'homogénéisation des plans passe par un processus d'imprégnation en trois étapes du modèle supranational proposé dans la déclaration de Dakar : la coexistence du modèle national et supranational dans le même processus de planification, l'adoption stratégique du modèle supranational pour des fins de légitimation externe et de mobilisation du soutien financier externe et afin, la réinterprétation du modèle supranational comme un choix national et sa légitimation interne comme répondant tout à fait aux priorités nationales.

MOTS CLÉS

Néo-institutionnalisme, mondialisation, planification de l'éducation, Afrique, Ouganda, Rwanda, Sénégal

ABSTRACT

Following the Dakar declaration on education for all, many African countries produced very ambitious educational plans aiming at meeting the millennium development goals on education in 2015. Despite the fact that these countries are situated in different geographical areas and belong to different regional politico-economic entities, most of them produced very similar educational plans. In reference to the new-institutionalism approach, this article explores the homogenization process that makes these plans look alike. It shows that this process passes through three steps: the coexistence of the national and

supra-national planning frameworks in the same planning processes, the strategic adoption of the supranational model for external legitimization and resource mobilization and, finally the reinterpretation of the supranational framework as an internal choice and its internal legitimization as responding to national priorities.

KEYWORDS

New-institutionalism, globalisation, educational planning, Africa, Uganda, Rwanda, Senegal

Introduction

Faisant suite à la déclaration de Dakar sur l'éducation pour tous (Unesco, 2000), et plus particulièrement depuis le lancement de l'initiative accélérée sur l'éducation pour tous (Banque Mondia**le**, 2007), beaucoup de pays africains ont produit des plans d'éducation très ambitieux visant à atteindre les objectifs du millénaire sur l'éducation d'ici 2015. Suite à ces deux importantes initiatives internationales de promotion de l'éducation pour tous, même des pays situés dans des zones géographiques très éloignées et soumis à des influences historiques, politiques et économiques différentes ont produit des plans quasi semblables.

Des similitudes frappantes peuvent notamment être observées en ce qui concerne l'adoption des objectifs quasi identiques, la définition des mêmes indicateurs de réalisation, des mêmes échéanciers et du même format dans la rédaction des plans. De telles similarités apparaissent d'autant plus surprenantes qu'à la veille du forum international de Dakar, ces pays avaient atteint des niveaux de développement différents et n'avaient donc pas les mêmes types de problèmes d'accès, d'accessibilité, d'égalité et d'équité.

En guise d'illustration, en 1999, le taux brut de scolarisation au primaire était de 68.3 % pour le Sénégal, 97,2% pour le Rwanda et avait déjà dépassé le 100% pour l'Ouganda (Ministère de l'Éducation, de la Science et Technologie du Rwanda, 2003a; Ministry of Education and Sports of Uganda, 2004; Ministère de l'Éducation du Sénégal, 2004).

Cet article analyse l'ampleur de ce phénomène d'homogénéisation des pratiques à travers une étude comparative des processus de planification initiés par trois pays fonctionnant dans des contextes différents : le Sénégal, le Rwanda et l'Ouganda. Précisons dès le départ que la sélection de ces trois pays n'avait pas pour vocation première d'offrir un échantillon représentatif des parcours adoptés par les pays présents à la conférence de Dakar mais plutôt d'illustrer la capacité du modèle supranational de planification de l'éducation pour tous et du référentiel cognitif qui le sous-tend à transcender les contextes nationaux qui sont par nature très différents.

En effet, le Sénégal est situé en Afrique de l'ouest. Politiquement et économiquement, il appartient à la Communauté des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) réunissant des pays francophones et anglophones de la région. Historiquement, son système éducatif a été surtout influencé par le modèle français que l'on peut qualifier de modèle de l'« école républicaine », où les initiatives de développement de l'éducation de base relèvent essentiellement de l'État.

Le Rwanda et l'Ouganda sont situés à des milliers de kilomètres du Sénégal en Afrique de l'Est. Politiquement et économiquement, ils appartiennent à la communauté des États de l'Afrique de l'Est (EAC), mais historiquement leurs systèmes éducatifs ont été soumis à des influences très différentes. Le système éducatif Ougandais a surtout été influencé par le modèle britannique où le secteur privé et les églises (surtout l'église anglicane) ont toujours joué une part active dans le développement de l'éducation de base.

Jusqu'en 1994, le système éducatif rwandais était surtout influencé par le modèle Belge principalement caractérisé par un régime de convention donnant une part active à l'Église Catholique dans l'organisation de l'éducation de base moyennant des subventions de l'État. Mais dans son état actuel vingt ans après le génocide, le système rwandais se présente plutôt comme un système hybride reflétant de plus en plus des caractéristiques des systèmes éducatifs des pays anglophones de la région.

Comment se fait-il que des pays présentant de telles différences en sont arrivés à produire des plans d'éducation quasi similaires ? Cela étant, on est en droit de se demander si on en train d'assister à une mutation des systèmes éducatifs nationaux vers un modèle supranational unique dans le cadre de la mondialisation. Un tel questionnement présente un intérêt théorique évident.

En effet, les comportements organisationnels observés soulèvent un riche débat non seulement entre la théorie de la contingence structurelle au sens de Mintzberg (1982, 1990) et le néo-institutionnalisme classique au sens de Meyer & Rowan (1977, 2006) et DiMaggio & Powell (1983), mais surtout entre les différents courants du néo-institutionnalisme tels que définis par Hall & Taylor (1997).

En effet, les théoriciens de la contingence soutiennent que les structures et pratiques des organisations sont en quelque sorte déterminées par leurs environnements interne et externe immédiats. De ce point de vue, des planificateurs d'éducation opérant dans des environnements internes et externes différents comme c'est le cas pour les trois pays ne devraient donc pas produire des plans quasi similaires. Qu'est-il arrivé aux planificateurs ougandais, rwandais et sénégalais pour qu'ils agissent différemment ? Cette question inscrit nettement le débat sur l'homogénéisation des plans d'éducation pour tous dans le néo-institutionnalisme.

Pour les théoriciens classiques du néo-institutionnalisme dont Meyer & Rowan (1977) et DiMaggio & Powell (1983), les modèles qui ont fait leur succès ailleurs émigrent facilement d'une organisation à l'autre ou d'un système à un autre, et acquièrent progressivement le statut de modèle dominant qui finit par être légitimé par les acteurs internes comme répondant à la logique interne de l'organisation.

Dans cette perspective, les acteurs adoptant de nouveaux modèles comme celui guidant l'élaboration des plans d'éducation pour tous défini à Dakar en 2000, sont guidés par une logique d'appropriation des normes déjà institutionnalisées dans leur environnement dominant (Meyer & Rowan, 1977). Ici, les structures, les règles et les

pratiques dominantes dans l'environnement sont adoptées parce qu'elles sont interprétées comme naturelles, commodes et légitimes.

En référence au néo-institutionnalisme, nous dirons que les planificateurs de l'éducation appartenant à des pays différents adoptent des plans similaires parce qu'ils sont guidés par les mêmes schémas d'interprétation du monde. En reprenant le concept cher aux théoriciens de l'analyse cognitive des politiques publiques (Bezes, 2000 ; Fouilleux, 2000 ; Muller, 2000 ; Simoulin, 2000 ; Surel, 2000), on dira que ces acteurs partagent les mêmes référentiels cognitifs qui les conduisent à interpréter le monde de la même façon et à adhérer ainsi aux mêmes priorités.

Si les explications du néo-institutionnalisme et de l'approche cognitive des politiques publiques restent pertinentes en ce qui concerne l'adoption des nouveaux modèles d'action, le processus d'abandon de l'ancien modèle et d'imprégnation du nouveau modèle par lequel passent les acteurs reste toujours sujet à discussion. Comment un même référentiel cognitif se serait-il imposé à des planificateurs opérant dans des contextes internes très différents ?

Pour répondre à cette question, cet article confronte d'abord les explications proposées par les trois courants du néo-institutionnalisme définis par Hall & Taylor (1997) et par l'approche cognitive des politiques publiques (Bezes, 2000 ; Fouilleux, 2000 ; Muller, 2000 ; Simoulin, 2000 ; Surel, 2000) sur l'adoption de nouveaux schèmes de pensée et de nouveaux modèles d'action.

Les concepts clés émergeant de ce débat théorique sur la question de l'homogénéité des pratiques de planification, dont notamment celui du noyau dur et des ceintures protégeant le référentiel cognitif qui rend possible une action partagée sont par la suite mis en contribution dans le développement d'un cadre d'analyse à six variables permettant de mettre en évidence et de comparer les processus d'adhésion des planificateurs ougandais, rwandais et sénégalais au référentiel qui sous-tend le cadre d'action de Dakar et l'initiative internationale de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous.

1. Cadre théorique : réponses du néo-institutionnalisme à la question de l'homogénéité des pratiques

Le néo-institutionnalisme ne représente pas un socle unique de pensée. Comme beaucoup de théories en sciences sociales, il est traversé par plusieurs courants. Dans leur article synthétisant la littérature théorique portant sur ce sujet, Hall & Taylor (1997) en identifient trois parmi les plus dominants: le néo-institutionnalisme sociologique, le néo-institutionnalisme des choix rationnels et le néo-institutionnalisme historique.

Le néo-institutionnalisme sociologique qui a par ailleurs été le plus commenté dans l'introduction est le plus connu. Il est basé sur le postulat que « *les institutions influencent le comportement des acteurs ou des autres institutions qui travaillent sous leur influence, en fournissant des schémas, catégories et modèles cognitifs qui sont indispensables à l'action, l'une des raisons principales étant que sans eux, il serait impossible d'interpréter le monde et le comportement des autres acteurs*» (Hall & Taylor, 1997, p. 483).

En ce qui concerne l'abandon d'anciens cadres d'interprétation du monde au profit de nouveaux modèles, le néo-institutionnalisme sociologique s'inscrit dans la même perspective que l'approche cognitive des politiques publiques au sens de Muller (2000). Dans la perspective de cet auteur, l'invalidation de l'ancien référentiel repose sur un processus de transformation des croyances et des schèmes d'interprétation du monde. Le nouveau référentiel s'impose parce qu'il traduit une certaine idée de vérité qui permet de donner du sens et d'agir dans la complexité.

En ce qui concerne la question du « comment », le nouveau référentiel émerge et s'impose à des acteurs œuvrant à des niveaux différents, les théoriciens de l'approche cognitive des politiques publiques soutiennent que le processus d'imposition/acceptation d'un nouveau modèle passe par le fonctionnement différencié de plusieurs forums (Jobert, 1994 ; Muller, 2000 ; Fouilleux, 2000). Jobert (1994) en distingue deux : le forum des scientifiques qui participe à la

construction de nouveaux référentiels en montrant les limites des paradigmes existants et en faisant émerger de nouveaux cadres explicatifs plus aptes à capter la complexité du réel, et le forum de la communication politique où la construction de la réalité rendue possible par l'émergence d'un nouveau référentiel modifie les termes de la rhétorique politique et fait émerger de nouvelles idées et des nouvelles revendications.

Alors que le forum des scientifiques est relativement composé d'acteurs homogènes dont le souci est de produire de nouvelles idées, Fouilleux (2000) montre que le forum qu'elle qualifie de « communauté politique » fait intervenir plusieurs catégories d'acteurs dont des responsables politiques, des responsables administratifs, des leaders professionnels, des représentants de la société civile et des experts issus du forum des scientifiques. Ainsi, le changement du référentiel existant s'opère à travers une série d'ajustements progressifs entre des forums qui participent à la construction du nouveau cadre d'interprétation du monde selon des modalités de fonctionnement très différentes.

Cela étant, les acteurs appartenant à ces forums s'approprient différemment le même référentiel, et c'est d'ailleurs cette hétérogénéité des modes d'appropriation qui a poussé des auteurs s'inspirant de la théorie de la traduction comme Lascoumes (1996) à mettre en doute l'émergence d'un nouveau référentiel qui fonctionnerait par la suite comme une matrice cognitive et normative dominante d'interprétation du monde.

Les théoriciens de l'approche cognitive des politiques publiques répondent à cette critique en montrant que bien qu'il soit « travaillé » différemment par des acteurs venant d'horizons divers, le référentiel conserve un « noyau dur » entouré des « ceintures protectrices » correspondant aux croyances clés et aux principes d'ordre majeurs qui le sous-tendent et le rendent à la fois inaltérable (Simoulin, 2000 ; Charlier, 2003a). C'est ce « noyau dur » qui rend possible une action finalisée et permet aux acteurs venant des horizons différents de travailler sur la même base dans la mise en œuvre des politiques publiques.

Pour le néo-institutionnalisme sociologique comme pour l'approche cognitive des politiques publiques, l'homogénéité des pratiques de planification observées dans les trois pays retenus dans notre cas d'étude reposerait sur un processus de transformation des matrices cognitives et normatives d'interprétation des priorités de l'éducation de base. Cela passe par une série d'opération d'émission, de médiation, de réception et s'impose progressivement à différentes catégories d'acteurs à travers un processus d'imprégnation assez long (Simoulin, 2000). Cette explication pose problème dès lors que le passage des modèles de planification nationaux répondant essentiellement aux contextes internes vers un modèle supranational reprenant tels quels les propositions contenues dans le cadre d'action de Dakar a été relativement rapide, suggérant un comportement stratégique calculé.

Cette piste est explorée par un deuxième courant du néo-institutionnalisme dite « des choix rationnels » identifié par Hall & Taylor (1997). Cette approche postule que les acteurs ont un ensemble déterminé de préférences et adoptent de nouveaux modèles de façon complètement utilitaire pour maximiser la satisfaction de ces préférences (Hall & Taylor, 1997). Ici, l'adoption de nouveaux modèles présuppose un comportement stratégique calculé en fonction des réactions supposées des interlocuteurs ciblés. Ce positionnement théorique est partagé par les théoriciens de la dépendance vis-à-vis des ressources externes (Pfeffer et Salancik, 2003). Ces derniers soutiennent que l'adoption de nouvelles politiques ou de nouveaux modèles de planification légitimés par des acteurs externes dominants répond souvent à un besoin de légitimation externe et de mobilisation des ressources (Stone & Brush, 1996).

Laquelle des deux approches du néo-institutionnalisme discutées ci-dessus explique-t-elle le comportement organisationnel observé ? D'une part le néo-institutionnalisme sociologique ne parvient pas à expliquer le passage « brusque » des modèles de planification nationaux au modèle supranational proposé dans le cadre d'action de Dakar. D'autre part, le néo-institutionnalisme des choix rationnels n'explique pas comment des objectifs issus du modèle supranational

retenus de manière tout à fait calculée ou de manière stratégique au départ finissent par être considérés comme des priorités nationales dictées par le contexte interne.

Sur ce, nous avons interrogé le troisième courant du néo-institutionnalisme mis en évidence par Hall & Taylor (1997), à savoir l'institutionnalisme historique. Ce courant de pensée offre une voie médiane dès lors qu'il accepte qu'avec le temps, de nouveaux modèles adoptés de manière calculée finissent par se cristalliser en schèmes cognitifs et deviennent des référentiels qui guident naturellement l'agir des organisations.

L'institutionnalisme historique a ceci d'intéressant qu'il permet de saisir le passage de l'externalité vers une internalisation progressive des modèles dominants dans l'environnement jusqu'à devenir des référentiels cognitifs qui guident naturellement les choix internes des organisations. A travers l'analyse des processus de planification de l'éducation pour tous dans les trois pays considérés, cet article cherche à mettre en évidence le processus d'internalisation du modèle supranational qui sous-tend le cadre d'action de Dakar par les planificateurs nationaux.

2. Cadre d'analyse

Eu égard au débat théorique qui précède, la question méthodologique qui se pose est celle d'identifier les indicateurs empiriques permettant d'attester ou non qu'un nouveau référentiel est à l'œuvre dans les processus de planification de l'éducation pour tous initiés par le Rwanda, l'Ouganda et le Sénégal après le forum de Dakar. Dans la perspective tracée par Muller (2000), le référentiel est conçu comme une matrice cognitive et normative qui oriente les initiatives des acteurs l'ayant incorporé comme schème d'interprétation du monde.

De plus, l'intériorisation d'un même référentiel pousse ces acteurs à épouser les valeurs dominantes qui le sous-tendent et à accepter d'agir sur la base des injonctions normatives (obligations) qui y sont attachées. Un référentiel cognitif est formé à la base par un socle

d'éléments formant ce que Muller (2000) appelle le noyau dur. Ce noyau dur est entouré des ceintures protectrices qui assurent la stabilité du référentiel tant qu'il permet d'interpréter la complexité du réel et d'agir sur elle.

Traduite en termes de planification, l'adhésion au même référentiel sera attestée par : (1) l'adhésion aux mêmes valeurs sur l'éducation pour tous ; (2) l'adhésion aux obligations morales et politiques qui s'y rattachent; (3) le recours au même type d'indicateurs dans le diagnostic des besoins en éducation ; (4) la rétention des mêmes types d'actions pour résoudre les problèmes identifiés ; (5) le recours aux mêmes mécanismes de mobilisation des moyens ; et (6) enfin la fixation des mêmes échéanciers de réalisation quand bien même les pays concernés n'opèrent pas dans des contextes similaires.

Dans un premier temps, cette grille d'analyse a été appliquée au cadre d'action de Dakar et aux documents-guides de la Banque Mondiale sur l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous. Sept documents internationaux clés ont été soumis à l'analyse de contenu (Bardin, 2007) au cours de cette première phase de la recherche empirique : le cadre d'action de Dakar (Unesco, 2000), la stratégie internationale pour mettre en œuvre le cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous (Unesco, 2002) et quatre documents de référence de la Banque Mondiale sur l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous que sont: « *Education Pour Tous-Initiative Fast-Track: Document cadre* (Banque Mondiale, 2004) ; « *Education Pour Tous-Initiative Fast-Track: Le Fonds de Développement de Programmes d'Education et Le Fonds Catalytique* (Banque Mondiale, 2006a) ; « *Education pour tous-Initiative Fast-Track: Le Processus d'Endossement* » (Banque Mondiale, 2006b); et finalement « *Education pour tous – Initiative Fast-Track: Qu'est-ce que l'Initiative Fast-Track ?*» (Banque Mondiale, 2007).

Dans un deuxième temps, l'analyse a consisté à appliquer la même grille aux plans d'éducation produits par les trois pays pour voir comment chacun d'eux se réapproprie les éléments du référentiel supranational identifiés au cours de la première phase de la recherche. Pour ne pas avoir à comparer des versions de plans produites à des

périodes différentes ou dans des contextes différents, les plans produits par les trois pays ont d'abord été classés suivant des épisodes de planifications correspondantes (Kamuzinzi, 2007).

Trois épisodes clés ont été identifiés au cours de l'analyse. Le premier va de la déclaration de Dakar en mars 2000 jusqu'à l'officialisation des premières versions des plans soumis au processus d'endossement de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous. Trois plans d'éducation pour tous produits respectivement par le Ministère de l'éducation du Rwanda en 2003, le Ministère de l'éducation du Sénégal en 2003 et le Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda en 2004 ont été analysés.

Le deuxième épisode couvre tout le processus qui va de l'officialisation des premières versions des plans d'éducation pour tous en 2003 pour le Rwanda et le Sénégal et, en 2004 pour l'Ouganda jusqu'à leur endossement dans le cadre de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous. Ici, les trois versions modifiées au fil des transactions entre les planificateurs nationaux et les instances supranationales ont été soumises à la même grille d'analyse et comparées aux versions précédentes.

Le troisième épisode couvre la période de l'après endossement et cherche à mettre en évidence le processus d'institutionnalisation du référentiel supranational de Dakar après que les options retenues dans les plans aient acquis le statut de choix nationaux. L'objectif central d'une telle démarche d'analyse processuelle (Dawson, 1997; Orton, 1997; Pettigrew, 1997; Ropo, Erickson & Hunt, 1997) basée sur les épisodes de planification était de mettre en évidence les changements intervenus dans le processus d'institutionnalisation du référentiel identifié d'un épisode à l'autre.

3. Résultats

Comme indiqué dans le cadre d'analyse, la première phase de la recherche a d'abord consisté à identifier les éléments constitutifs du « noyau dur » et des « ceintures protectrices » du référentiel qui sous-tend la conception du cadre d'action de Dakar et de l'initiative internationale de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous

sous l'impulsion de la Banque Mondiale. La deuxième phase de la recherche a quant à elle consisté à examiner dans quelle mesure ce référentiel s'est progressivement imposé comme cadre de référence orientant l'élaboration des plans d'éducation pour tous du Rwanda, de l'Ouganda et du Sénégal.

3.1 Éléments constitutifs du « noyau dur » et des « ceintures protectrices » du référentiel cognitif sous-tendant le cadre d'action de Dakar

Pour rappel, l'analyse de contenu des documents internationaux retenus s'est focalisé sur six variables clés : (1) la mise en évidence des valeurs philosophiques supérieures rattachées à l'éducation pour tous qui justifient la raison d'être du cadre d'action ; (2) la nature des obligations morales et politiques des acteurs clés induites par l'acceptation de ces valeurs ; (3) la nature du diagnostic des besoins en éducation induit par le cadre d'action ; (4) la nature des objectifs et des actions projetées pour résoudre les problèmes identifiés ; (5) les échéanciers de réalisation des actions retenues dans le cadre d'action; et (6) enfin les mécanismes de mobilisation des moyens pour réaliser les actions projetées.

L'analyse de contenu du cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous montre qu'il est sous-tendu par deux valeurs fondamentales clés : premièrement, l'éducation de base pour tous y est conçue comme un droit inaliénable de tous les enfants du monde et de toutes les sociétés. Cette posture philosophique induit une obligation de nature morale destinée à amener les participants au forum de Dakar de prendre conscience que la non-atteinte des objectifs d'éducation pour tous est une injustice sociale intolérable pour la communauté internationale à l'aube du 21eme siècle.

Deuxièmement, le cadre d'action de Dakar élève la démocratie au rang de valeur permettant d'assurer des choix publics crédibles. Cela étant, l'élaboration du plan d'éducation pour tous induit une importante obligation de nature politique qu'est la participation de toutes les parties intéressées dans le choix des actions futures. En retour, la participation aux choix induit l'obligation ou au mieux la

responsabilité de soutenir la mise en œuvre des initiatives retenues (voir article 9 de la déclaration finale).

Dans les articles 6 et 17 de la déclaration finale du cadre d'action de Dakar, cette obligation sonne comme un partage de responsabilité, dans le sens où les pays en développement qui n'ont pas encore atteint les objectifs d'éducation pour tous sont appelés à élaborer des plans crédibles permettant de faire un état exhaustif des besoins en éducation. En retour, il était attendu des représentants des institutions internationales de financement et des pays développés de mobiliser les ressources manquantes pour couvrir les besoins exprimés afin d'éradiquer cette injustice sociale.

En ce qui concerne la troisième variable d'analyse relative au diagnostic et à la définition des besoins en éducation, le cadre d'action de Dakar offre un cadre d'analyse quasiment prédéfini spécifiant les indicateurs d'analyse sur lesquels doivent se baser les planificateurs. Il en est de même de la quatrième et de la cinquième variable car ce cadre d'action prédéfinit les résultats à atteindre par domaine d'intervention et même les échéanciers pour les atteindre.

Cette posture induit des obligations de nature managériale où les planificateurs nationaux travaillent sur la base d'indicateurs et d'échéanciers prédéfinis qu'ils n'ont pas droit de modifier au risque de s'écarter du référentiel partagé qu'est le cadre d'action international convenu de commun accord par tous les pays réunis à Dakar en mars 2000.

Enfin, les analyses relatives à la sixième variable c'est-à-dire au cadre financier montrent qu'il sert plus à exprimer les besoins en termes des ressources manquantes pour concréter les besoins exprimés qu'à présenter le budget réel qui sera effectivement affecté à la réalisation des plans définis par les ministères d'éducation des pays concernés. Il sert plus à rappeler aux institutions internationales de financement et aux pays riches ayant souscrit au cadre d'action de Dakar leur obligation morale à soutenir les pays en manque de moyens, mais disposant des plans d'éducation crédibles définis démocratiquement qu'à préciser ce qui sera effectivement fait (voir l'article 9 de la déclaration finale).

Bref, le cadre d'action de Dakar est sous-tendu par un référentiel cognitif dont le « noyau dur » élève l'éducation pour tous au rang de droit universel de tout enfant d'âge scolaire quels que soient son origine, son statut social, son niveau économique, son handicap, etc. Cette posture induit une obligation morale et politique de tous les participants au forum de Dakar de soutenir les initiatives qui en découlent.

Pour rendre possible une action internationale partagée, ce « noyau dur » est entouré des « ceintures protectrices » très rigides s'exprimant en termes de « prédéfinition » de tous les éléments devant guider l'élaboration des plans nationaux d'éducation. En effet, ce cadre spécifie les indicateurs devant guider le diagnostic de chaque système éducatif, les objectifs à atteindre, les échéanciers de réalisation de chaque objectif et même les responsabilités des acteurs. Ces indicateurs constituent « un donné non altérable » dans la mesure où ils sont fixés en amont du diagnostic de la situation existante dans chaque pays.

En appliquant le même cadre d'analyse aux quatre documents de référence de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous, on remarque que cette nouvelle initiative est sous-tendue par le même référentiel cognitif, mais que ce dernier est remobilisé autrement pour rendre possible la compétition des pays en développement aux fonds consacrés à la promotion de l'éducation pour tous par les institutions internationales de financement et les pays riches. Dans les documents guides de l'initiative de mise en œuvre accélérée produits sous la coordination de la Banque Mondiale, les éléments d'orientation définis dans le cadre d'action de Dakar sont réinterprétés comme des critères de « crédibilité » qui permettent de passer le « filtre » de l'endossement (Banque Mondiale, 2006b).

On passe ici d'une conception de type « convention» dans le cadre d'action de Dakar où les acteurs étaient censés avoir accepté de commun accord des « responsabilités » à assumer, à une conception de type « contrôle » dans les documents guides de la Banque Mondiale où les principes et indicateurs de planification définis dans le cadre

d'action de Dakar sont réinterprétés comme des conditionnalités à remplir pour maximiser les chances d'endossement. Ici, les critères attestant de la crédibilité des plans sont conçus sous la forme d'algorithmes où la non-satisfaction d'un critère renvoie les planificateurs à l'étape précédente. Si le désir d'accès aux ressources convoitées peut pousser des planificateurs opérant dans contextes différents à adhérer au même référentiel imposé d'en haut, il reste à expliciter le passage de l' « extériorité » à l'« internalisation » du référentiel sous-tendant le cadre d'action de Dakar par les planificateurs de trois pays.

3.2 Les trois phases de l'institutionnalisation du référentiel supranational dans les trois pays

Pour rappel, les recherches conduites en Occident analysées dans la partie théorique montrent clairement qu'un nouveau référentiel émerge comme une sorte de voie dissidente, puis s'impose progressivement comme un schème de pensée lorsqu'il permet de traduire une certaine idée de vérité (Muller, 2000). En analysant de près le cadre d'action de Dakar, on observe de façon surprenante que sa conception est complètement verrouillée. Il n'offre pas d'alternative permettant de pensée autrement l'avenir de l'éducation pour tous.

Du point de vue de la planification, le référentiel qui sous-tend ce cadre fonctionne comme « un donné non altérable » qui s'impose aux planificateurs nationaux. Ces derniers n'ont d'autres choix que d'adapter les plans d'éducation nationaux au « modèle de Dakar » ou de s'exposer au risque de produire des plans dits « non crédibles » et donc non soutenables par les institutions financières internationales!

De ce point de vue, le cadre d'action de Dakar peut être interprété comme une contrainte externe. Mais comment ce référentiel quasiment imposé par des instances supranationales est-il arrivé à être considéré par les planificateurs de trois pays comme un choix interne légitime répondant aux priorités nationales ? Quels processus cognitifs ont rendu possible le passage de la perception de « l'extériorité » à « l'intériorité » du modèle de Dakar ?

Une analyse de contenu des différents plans d'éducation produits par les trois pays depuis les années 2000 jusqu'à nos jours montre que le référentiel qui sous-tend le cadre d'action de Dakar s'est imposé aux planificateurs nationaux en passant par trois phases clés : la coexistence de l'ancien (plans d'éducation inspirés des contextes internes) et du nouveau référentiel (plans d'éducation inspirés du modèle supranational défini à Dakar) dans un même processus de planification, l'adoption stratégique du nouveau modèle pour des fins de légitimation externe et de mobilisation du soutien et afin la réinterprétation du nouveau référentiel comme répondant aux priorités nationales.

Pour le Rwanda et le Sénégal notamment, la coexistence de l'ancien et du nouveau référentiel était prédominante au cours des trois premières années qui ont suivi la déclaration de Dakar. Dans le cas du Sénégal par exemple, cette coexistence est attestée par la juxtaposition du référentiel national et supranational jusque dans un même paragraphe :

> "*Le Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation, aujourd'hui dénommé Programme de Développement de l'Éducation et de la Formation, dont la préparation a commencé en 1996 a capitalisé l'ensemble de ces démarches qu'il a développées et approfondies pour les inscrire dans un cadre politique qui identifie, hiérarchise et planifie les priorités du gouvernement, harmonise et organise les interventions. Il doit donc être considéré comme un cadre d'opérationnalisation des objectifs de la Déclaration Mondiale sur l'Éducation qui vise à : démocratiser l'accès à l'éducation de base, améliorer la qualité des apprentissages et rendre plus efficiente la gestion du système*" (Ministère de l'éducation du Sénégal, 2003, p.8).

Dans la pratique, le Sénégal a procédé à deux exercices parallèles de planification, l'une inspirée par les états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) et l'autre par la Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous de Dakar en mars 2000.

Le processus suivi par les planificateurs du Rwanda de 2000 à 2003 présente des similarités frappantes avec celui du Sénégal. Ces derniers

ont également poursuivi deux exercices parallèles de planification qui ont abouti à la production de deux plans d'action en 2003. L'un intitulé « Plan d'Éducation Pour Tous » était essentiellement basé sur le cadre d'action de Dakar tandis que l'autre intitulé « Plan stratégique du Secteur de l'Éducation » était essentiellement basé sur le contexte interne marqué par les conséquences du génocide sur le secteur de l'éducation (voir Ministère de l'Éducation du Rwanda, 2003 a, b). On remarque à travers ces processus disjoints que les planificateurs essayaient de répondre séparément aux obligations normatives induit par chaque référentiel.

Comme le montre cet extrait, le premier paragraphe introduisant l'avant-propos du plan d'éducation pour tous met clairement en évidence qu'il est sous-tendu par le référentiel supranational qui transparait du cadre d'action de Dakar :

> « *The publication of the "Education for All" Plan of Action marks an important stage in the development of Rwanda's education sector. It presents a Basic Education development projection for the period 2003 to 2015. The plan is based on internationally established targets and indicators…This EFA Plan will assist us in our efforts to achieve these international EFA targets, for the benefit of all Rwandans*» (Ministère de l'Éducation, de la Science et Technologie du Rwanda, 2003a, p.4).

Le rédacteur de cet avant-propos prend nettement une posture d'extériorité qui se matérialise par l'usage du pronom démonstratif « these » (ces) dans la dernière phrase pour qualifier les indicateurs internationalement établis. Ces derniers ne sont donc pas considérés comme émanant d'un diagnostic interne du système. Par contre, le plan stratégique du secteur de l'éducation produit au cours d'un exercice parallèle adopte une posture essentiellement interne où les projections futures sont destinées à répondre aux besoins internes en éducation comme en témoigne l'extrait ci-après :

> « *The approach of the ESSP is to consider the way ahead for the whole education sector and has involved co-ministries, sub-sector directorates and others actors on the educational stage in the preparation of targets, strategies and priorities and the identification of resources that will meet*

the needs of the plan» (Ministère de l'Éducation, de la Science et Technologie du Rwanda, 2003b, p. 5).

Alors que dans le premier document guidé essentiellement par le cadre d'action de Dakar, les priorités et les indicateurs de réalisation sont quasiment prédéfinis et ne peuvent pas être altérés par les planificateurs nationaux, on remarque à travers ce dernier document que la définition des indicateurs réalisables et l'identification des ressources qui seront utilisées constituent la raison d'être du processus de planification.

La démarche adoptée par les planificateurs ougandais est un peu différente. Contrairement au Rwanda et au Sénégal, après le forum de Dakar l'Ouganda n'a pas initié des processus de planification parallèles. Ses planificateurs ont plutôt persisté dans la perspective interne jusqu'à ce qu'ils se rendent compte que le pays accusait du retard dans l'endossement de son plan par l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Éducation pour tous à cause de sa faible référence au cadre d'action de Dakar.

Alors que les plans d'éducation pour tous produits par le Rwanda et le Sénégal en 2003 s'inspirent nettement du cadre d'action de Dakar, celui produit par l'Ouganda en 2004 s'inscrit toujours dans une perspective interne et fait référence au livre blanc sur l'éducation de 1993 comme il ressort de cette citation :

« *The 1993 Government White Paper on Education is the basis of official policy on the purposes and programs of education. While some of the programs have been revised as a result of intervening events, the White Paper's articulation of the purposes of Uganda's education system continues to be the supreme guidance for the sector* » (Ministry of Education and Sports of Uganda, 2004, p.2).

Hormis la prise en compte des échéanciers proposés par le cadre d'action de Dakar et le rappel de la nature participative du processus ayant conduit à l'élaboration du plan stratégique d'éducation (2004-2015), tous les autres éléments de la grille d'analyse montrent clairement que la production de ce nouveau plan est interprétée

comme une activité routinière de planification interne. On remarque par exemple que l'aide-mémoire du diagnostic du secteur de l'éducation qui résume en quelque sorte l'état des lieux avant le lancement du nouveau plan est présenté comme étant une activité annuelle régulière qui en est à sa dixième édition depuis l'adoption du livre blanc.

Ici, le processus de planification a pris une perspective essentiellement interne où le plan produit était conçu comme un instrument de coordination, de régulation interne et de rationalisation budgétaire alors que ceux produits par le Rwanda et le Sénégal au cours de la même période étaient plutôt sous-tendus par une logique d'expression des besoins devant des instances externes.

Au cours de la deuxième phase d'institutionnalisation que nous avons qualifié d'adoption stratégique du référentiel supranational induit par le cadre d'action Dakar, pour le Rwanda comme pour le Sénégal, les deux plans produits au cours de la phase précédente ont été intégrés pour produire un plan unique se référant nettement au cadre d'action de Dakar. Ce choix était motivé par le fait que l'existence d'un plan cohérent et bien intégré au cadre global de lutte contre la pauvreté constituait le premier critère clé de son endossement par l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Éducation pour Tous (Banque Mondiale, 2004, 2007).

En analysant de près les versions des plans d'éducation produits après 2003 jusqu'à leur endossement dans le cadre de cette initiative, on remarque que les planificateurs du Rwanda et du Sénégal perçoivent nettement l'adoption du cadre d'action du Dakar comme une stratégie permettant de satisfaire plus facilement aux conditionnalités d'endossement, cette seule opportunité justifiant en elle-seule la suspension des référentiels nationaux existants.

Cette attitude se remarque dans la mobilisation stratégique du nouveau référentiel pour faire passer leurs plans comme respectant les engagements internationaux de Dakar auxquels ces pays ont souscrit et voudraient voir être réalisés au plus vite. Cela étant, le diagnostic de la situation existante, les projections futures et même le calendrier

d'exécution des plans produits sont tous empruntés sans modification au cadre d'action de Dakar.

Les planificateurs ougandais ont revu radicalement leur démarche interne à partir de 2006 et se sont alignés sur le cadre d'action de Dakar pour satisfaire aux conditions d'endossement. Après plus de deux ans de temps mort où les activités de planification ont été presque suspendues (Purcell, 2010), les planificateurs ougandais ont réactivé le processus de planification de l'éducation en visant cette fois-ci l'endossement.

La version du plan d'éducation (2007-2015) présente des similitudes avec les versions des plans du Rwanda et du Sénégal endossés en 2006. Alors que la première version du plan produit en 2003 était sous-tendue par une perspective essentiellement interne, cette dernière cherche avant tout à se conformer au cadre d'action de Dakar :

> "*The decision to re-cost and update the strategic plan was prompted by the need to bringing the ESSP into full conformance with EFA FTI goals (the ESSP 2004-2015 had been designed to fit within financial constraints*)" (Ministry of Education and Sports of Uganda, 2008, p. 3).

Ici, les planificateurs ougandais cherchent avant tout à montrer qu'ils travaillent maintenant sur la base du modèle supranational, lequel constitue un critère clé d'endossement du plan et par conséquent une voie d'accès aux fonds catalytiques de promotion de l'éducation pour tous. Cette préoccupation est réitérée plus loin en montrant notamment que l'Ouganda est engagé à mettre en œuvre les objectifs de développement du millénaire et les objectifs internationaux d'éducation pour tous :

> « *Uganda has two sets of commitments to the international community that have an impact on its long-term plans. These are the Millennium Development Goals (MDGs) and the Education for All goals (EFA). The Plan is in line with these broad sets of goals* » (Ministry of Education and Sports of Uganda, 2008, p. 11)

Comme dans le cas du Rwanda et du Sénégal en 2003, les planificateurs ougandais affichent une posture « extériorité » eu égard au cadre d'action de Dakar comme cela transparait nettement de la première phrase de la citation. Eu égard à ce qui précède, l'après endossement posait une question pratique réelle. En effet, comment agir efficacement sur la base d'un référentiel « externe » non encore intégrée par les acteurs nationaux en charge de la mise en œuvre des plans d'éducation ? Dans les trois pays, le processus d'institutionnalisation interne du référentiel est passé par un jeu subtil d'imposition-légitimation.

L'imposition du nouveau référentiel s'est matérialisé notamment par le fait que les critères définis dans le cadre d'action de Dakar comme attestant d'un plan crédible ont été progressivement réinterprétés comme des choix nationaux que les acteurs locaux doivent appliquer pour être en conformité avec la politique nationale. Le mécanisme de légitimation trouve sa place dans le fait que dans les trois pays considérés, le discours d'imposition accompagnant le cadre d'action Dakar a été retravaillé pour le faire correspondre aux priorités nationales.

On remarque dans le cas du Rwanda par exemple qu'après l'endossement du plan, le cadre d'action de Dakar a été retravaillé de telle manière à en faire un référentiel national qui s'intègre tout à fait aux préoccupations du moment :

> « *This ESSP states the key educational outcomes of the Ministry of Education which we intend to achieve, and shows our intentions and commitment to encourage and engage all Rwandese people in education... This is an important time for education in Rwanda as there are a number of new initiatives and incoming policies which give direction to the way forward. The concepts of universal access and equity of quality provision underpin the ESSP. These will always occupy the most important place in our planning and implementation activities*» (Ministère de l'Éducation, de la Science et Technologie du Rwanda, 2006, p.ii)

En définitive, on remarque que bien que les planificateurs de trois pays aient suivi des itinéraires assez différents, ils ont fini par

produire des plans quasi similaires. En effet, les dernières versions des plans endossés sont basés sur les mêmes valeurs, font appel aux mêmes obligations politiques et morales, définissent les mêmes types de besoins, d'objectifs et d'échéanciers de réalisation.

En référence à notre modèle d'analyse, le tableau ci-dessous résume les traits partagés par les plans d'éducation de l'Ouganda, du Rwanda et du Sénégal.

Tableau1 : Traits partagés par les plans d'éducation de l'Ouganda, du Rwanda et du Sénégal

	Éléments du cadre d'analyse	Traits partagés par les plans produits par les trois pays
1	Valeurs fondamentales sous-tendant la promotion de l'éducation pour tous	L'éducation de base est un droit pour chaque enfant quels que soient son origine, son statut social, son niveau économique, son sexe, etc.
2	Obligation morale et politique découlant de ces valeurs	Aucun pays disposant d'un plan crédible ne devrait voir ses efforts entravés par le manque de ressources. Il revient donc à la communauté internationale de mobiliser les fonds manquant pour transformer la déclaration d'intention de Dakar en réalité.

3	Logique sous-tendant la définition des besoins en éducation	Au cours du processus d'endossement, les besoins en éducation pour tous ne sont pas conçus comme le reflet d'un diagnostic interne basé sur le potentiel ou les contraintes que rencontre chaque pays, mais plutôt comme l'expression d'un désir d'atteindre les objectifs du millénaire en éducation. Mais une fois les plans endossés, ces besoins sont réinterprétés comme des priorités nationales guidant effectivement l'agir des acteurs internes de l'éducation.
4	Logique sous-tendant la définition des objectifs à atteindre	Au cours du processus d'endossement, la définition des objectifs prend la forme d'une simple projection des besoins devant être satisfaits à l'horizon 2015. Une fois les plans endossés, ces objectifs sont réinterprétés comme des indicateurs de performance à atteindre par les acteurs internes.
5	Logique sous-tendant la définition des échéanciers de réalisation des objectifs	La réalisation des objectifs d'éducation pour tous à l'horizon 2015 est un « donné non altérable » quelles que soient les septicités nationales.

6	Logique de mobilisation de fonds manquant	La stratégie partagée par les trois pays a consisté à retravailler leurs plans en fonction des exigences perçues comme pouvant faciliter l'endossement des plans. En conséquence, les versions produites au cours de la même période présentent des similarités frappantes. Et même l'Ouganda qui a tardé à s'inspirer du référentiel supranational sous-tendant le cadre d'action de Dakar, y est revenu après que les plans du Rwanda et du Sénégal aient été endossés en 2006 !

4. DISCUSSION

Bien que le néo-institutionnalisme sociologique et l'approche cognitive des politiques publiques soient les deux approches qui ont les mieux théorisé la question de l'homogénéisation des pratiques dans les organisations, sur certains aspects, les comportements organisationnels observés échappent aux explications proposées par ces deux théories.

Premièrement, l'adoption du référentiel sur lequel est bâti le cadre d'action de Dakar est au départ largement motivé par un choix rationnel alors que les explications proposées par ces deux courants théoriques s'inscrivent généralement dans une perspective culturaliste où les nouveaux référentiels s'imposent à travers un processus lent de transformation des croyances.

Sur cet aspect, le néo-institutionnalisme des choix rationnels et surtout la théorie de la dépendance vis-à-vis des ressources externes (Pfeffer et Salancik, 2003 ; Stone Brush, 1996) apporte une explication plus cohérente aux comportements affichés par les planificateurs des

trois pays considérés. L'adoption rapide de ce nouveau référentiel fonctionne donc comme un mécanisme de légitimation externe et de mobilisation du soutien dans un contexte d'extrême dépendance vis-à-vis des ressources détenues par les instances supranationales de financement.

Deuxièmement, la manière dont ce nouveau référentiel est travaillé dans les différents forums internationaux et nationaux est très différente des explications proposées par des auteurs comme Jobert (1994), Muller (2000), Fouilleux (2000) et Schlager & Sabatier (2000) ayant traité des questions similaires dans la perspective de l'approche cognitive des politiques publiques.

On remarque par exemple que le forum mondial de Dakar qui a consacré l'adoption officielle de ce nouveau référentiel est une audience hétéroclite formée par les représentants des gouvernements, des ONGs, de la société civile, des instances onusiennes et des institutions internationales de financement qui n'ont pas forcément participé à la conception de ce nouveau cadre d'action.

Le travail en amont du forum est essentiellement l'œuvre d'experts mandatés par les institutions internationales impliquées dans la coordination de cette initiative mondiale dont l'Unesco. Une fois adopté comme un engagement collectif à agir pour permettre à tous les enfants du monde d'avoir accès à l'éducation de base, le cadre d'action de Dakar s'est imposé comme un « donné non altérable », les critères attestant d'un plan d'action crédible devenant de facto des ceintures protectrices du noyau dur du référentiel sur lequel est construit ce cadre d'action. Ce nouveau référentiel ne s'est donc pas forgé à partir du fonctionnement différencié de plusieurs forums par un processus de lente transformation des croyances comme cela se remarque dans les études menées dans le cadre de l'approche cognitive des politiques.

Troisièmement, le passage de l' « extériorité » vers l'internalisation de ce nouveau référentiel passe en réalité par un processus d'institutionnalisation à trois étapes qui n'a pas été suffisamment documenté par le néo-institutionnalisme sociologique et l'approche

cognitive des politiques publiques : la coexistence de l'ancien et du nouveau référentiel, l'adoption stratégique du nouveau référentiel pour des fins de légitimation et de mobilisation du soutien et enfin la légitimation interne du modèle supranational comme un choix national répondant tout à fait aux priorités nationales.

Pour finir, les résultats de cette recherche suggèrent que dans un contexte d'extrême dépendance, les organisations désireuses d'accéder aux ressources convoitées adoptent d'abord le référentiel légitimé par les organisations pourvoyeuses des ressources de manière stratégique, puis l'institutionnalisent progressivement jusqu'en faire un modèle national légitimé par les acteurs internes.

Les acteurs nationaux sont aidés en cela par les experts mandatés par les institutions de financement utilisant ce que Charlier (2003b) qualifie de « douce violence de la méthode ouverte de coordination » qui donne apparemment toute latitude aux acteurs nationaux de retravailler à leur gré le référentiel sous-tendant le cadre d'action de Dakar tout en le protégeant par des « ceintures protectrices » (Muller, 2000) qui le rend au fond inaltérable par les planificateurs nationaux. Dans notre cas de figure, ces « ceintures protectrices » s'expriment en termes de prédéfinition des besoins d'éducation pour tous, des objectifs pour y répondre et même des échéanciers de réalisation.

5. CONCLUSION

Nous sommes partis du constat que depuis le début de la dernière décennie, les pays africains produisent de plus en plus des plans semblables. Cette homogénéisation se traduisait notamment par la production des plans respectant le même format, le même mode de préparation, la rétention des mêmes objectifs et la projection de leur réalisation à des échéanciers quasi identiques. De telles similarités nous semblaient assez curieuses lorsqu'elles se remarquaient entre des processus de planification initiés par des pays très éloignés, soumis à des influences politiques et économiques différentes et partageant trop peu d'espaces de discussions interétatiques en matière de planification de l'éducation.

A partir du concept de référentiel partagé, nous avons montré que le néo-institutionnalisme sociologique et l'approche cognitive des politiques publiques éclairaient le débat sur la question de l'homogénéisation des pratiques de planification, mais que ces deux approches ne permettaient pas de bien comprendre les mécanismes à l'œuvre dans un contexte d'extrême dépendance car ils adoptent une perspective culturaliste où l'institutionnalisation de nouveaux modèles d'action passe par un processus d'imprégnation assez lent. Puis, à partir des apports du néo-institutionnalisme des choix rationnels et de la théorie de la dépendance, nous avons montré que les organisations désireuses de s'assurer le soutien externe adoptent stratégiquement les modèles légitimés par les institutions détentrices des ressources convoitées, mais qu'à leur tour ces approches ne permettaient pas de saisir le processus d'institutionnalisation à l'œuvre.

A partir d'une analyse processuelle basée sur les itinéraires suivis par les planificateurs du Rwanda, du Sénégal et de l'Ouganda, cette recherche a permis de montrer que les référentiels construits dans des forums supranationaux s'imposent progressivement aux pays en développement en passant par trois phases clés : la coexistence de l'ancien et du nouveau référentiel, l'adoption stratégique du nouveau référentiel pour des fins de légitimation et de mobilisation du soutien et afin la légitimation interne du modèle supranational comme un choix national répondant tout à fait aux priorités nationales.

Références bibliographiques

BANQUE MONDIALE. (2004). *Education pour tous – Initiative Fast-Track: Document cadre :* www.fasttrackinitiative.org. Consulté le 19 août 2014.

BANQUE MONDIALE. (2006a). *Education pour tous – Initiative Fast-Track: Le Fonds de Développement de Programmes d'Education et Le Fonds Catalytique :* www.fasttrackinitiative.org. Consulté le 19 août 2014.

BANQUE MONDIALE. (2006b). *Education pour tous – Initiative Fast-Track: Le Processus d'Endossement:* www.fasttrackinitiative.org. Consulté le 19 août 2014.

BANQUE MONDIALE. (2007). *Education pour tous – Initiative Fast-Track: Qu'est-ce que l'Initiative Fast-Track ? :* www.fasttrackinitiative.org. Consulté le 19 août 2014.

BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

BEZES, P. (2000). Les hauts fonctionnaires croient-ils à leurs mythes ? L'apport des approches cognitives à l'analyse des engagements dans les politiques de réforme de l'État. Quelques exemples français (1988-1997). *Revue française de science politique*, *50*(2), 307-332.

CHARLIER, J., E. (2003a). Du Sud au Nord : que peut apporter à la sociologie de l'éducation l'analyse des systèmes éducatifs africains? *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, 4*, 57-77.

CHARLIER, J., E. (2003b). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation: la douce violence de la méthode ouverte de coordination et de ses équivalents. *Education et sociétés, 12, 5-11.*

DAWSON, P. (1997). In at the deep and: conducting processual research on organization change. *Scandinavian journal of management, 13*, 389-405.

DIMAGGIO, P., J., & POWELL, W., W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147-160.

FOUILLEUX, E. (2000*)*. Entre production et institutionnalisation des idées. La réforme de la Politique agricole commune. *Revue française de science politique*, *50*(2), 277- 306.

KAMUZINZI, M. (2007). *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Élaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : étude de cas.* Thèse de doctorat : UCL-Belgique.

JOBERT, B. (1994). Le retour du politique. In JOBERT, B. (dir.) *Le tournant néolibéral en Europe*. Paris: Harmattan.

LASCOUMES, P. (1996). Analyse des processus de changement dans les réseaux action Publique. In CURAPP. *La gouvernabilité*. Paris PUF.

MEYER, J., W., & ROWAN, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, *83*(2), 340-363.

MEYER, H., D., & ROWAN, B. (dir). (2006). *The new institutionnalism in education*. Albany : State University Press of Newyork.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA SCIENCE ET TECHNOLOGIE DU RWANDA. (2003a). *Plan d'éducation pour tous (2003-2015)*. Kigali.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA SCIENCE ET TECHNOLOGIE DU RWANDA. (2003b). *Plan stratégique du secteur de l'éducation (2003-2008)*. Kigali.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA SCIENCE ET TECHNOLOGIE DU RWANDA. (2006). *Plan stratégique du secteur de l'éducation (2006-2010)*. Kigali.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU SÉNÉGAL. (2004). *Programme de développement de L'éducation et de la formation (Éducation pour Tous***).** Dakar.

MINISTRY OF EDUCATION AND SPORTS OF UGANDA. (2004). *Education Sector Strategic Plan2004-2015*. Kampala.

MINISTRY OF EDUCATION AND SPORTS OF UGANDA. (2008). *Revisited Education Sector Strategic Plan (2007-2015)*. Kampala.

MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: éd. d'Organisation.

MINTZBERG, H. (1990). *Management : Voyage au centre des organisations*. Paris: éd. d'Organisation.

MULLER, P. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques. Vers une sociologie politique de l'action publique**.** *Revue française de science politique*, *50* (2), 189-208.

ORTON, J., D. (1997). From inductive to iterative grounded theory: Zipping the gap between process theory and process data. *Scandinavian Journal of Management*, *13,* 419-438.

PETTIGREW, A., M. (1997). What is processual analysis. *Scandinavian Journal of Managemen*t, 13, 337-348.

PFEFFER, J., & SALANCIK, G., R. (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. New York: Stanford University Press (1978 pour la première éd.)

ROPO, A., ERICKSON, P., & HUNT, J., G. (1997). Reflection on conducting processual research on management and organizations. *Scandinavian Journal of Management,* 13, 331-333.

SCHLAGER, E, & P, A. SABATIER, P.A. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines**.** *Revue française de science politique*, *50*(2), 20-234.

SIMOULIN, V. (2000). Émission, médiation, réception... Les opérations constitutives d'une réforme par imprégnation. *Revue française de science politique*, *50*(2), 333 –350.

STONE, M. M., & BRUSH, C. G. (1996). Planning in ambiguous contexts: The dilemma of meeting needs for commitment and demands for legitimacy. *Strategic Management Journal*, *17*(8), 633-652.

SUREL, Y. (2000**).** L'intégration européenne vue par l'approche cognitive et normative des politiques publiques**.** *Revue française de science politique*, *50*(2), 235-254.

TAYLOR, C. R., & PETER A. HALL, P.A. (1997). La science politique et les trois néo-institutionnalismes**.** *Revue française de science politique*, *47* (3-4), 469-496.

UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*. Paris: Unesco.

UNESCO. (2002). *Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous*. Paris: Unesco.