

# LES POLITIQUES DE LA BANQUE MONDIALE RELATIVES À LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION DES FILLES DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT: PROMESSE D'ÉQUITÉ OU RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS?

*Lagi Zoundi*  
*Université Laval*

Cet article porte sur l'analyse des politiques privilégiées par la Banque mondiale pour promouvoir la scolarisation des filles dans les pays en développement. L'examen est fondé sur une approche sociopolitique des rapports sociaux de sexe, des représentations sociales de l'éducation et de la place et du rôle des filles et des femmes dans la société. L'analyse des rapports annuels et des plans stratégiques révèle que les politiques éducatives de l'institution sont conformes à l'idéologie néolibérale et à une vision réductrice et utilitariste du capital humain considérant les filles et les femmes comme une ressource productive essentielle à ne pas gaspiller.

Mots clés : scolarisation, équité, filles, pays en développement, analyse des politiques

This article reports on an analysis of World Bank policies encouraging school enrolment of girls in developing countries. The study is based on a sociopolitical approach to gender relations, social representations of education, and the role of girls and women in society. The analysis of annual reports and strategic plans shows that the Bank's educational policies are in line with a neoliberal ideology and a reductionist and utilitarian view of human capital that sees girls and women as an essential productive resource that should not be wasted.

Keywords: school enrolment, equity, girls, developing countries, policy analysis

Depuis la Conférence mondiale sur l'*Éducation pour tous*<sup>1</sup> tenue à Jomtien, en Thaïlande, en 1990, chaque pays en développement se doit, désormais, de mettre en œuvre des stratégies concrètes pour assurer l'éducation de base pour toutes ses citoyennes et tous ses citoyens. Cette recommandation a été réaffirmée lors du Forum de Dakar, en 2000, alors qu'on invitait les pays qui souhaitaient bénéficier d'un soutien financier des organismes internationaux à concevoir des plans de développement de l'éducation, en mettant un accent particulier sur la scolarisation des filles. Selon l'ONU (2001), les filles traînent derrière les garçons dans 47 des 52 pays qui, en 2000, accusaient un écart d'au moins 5% entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Même dans les pays où les écarts quantifiés sont faibles, il existerait des inégalités dans la qualité de l'enseignement reçu dont découlent d'importantes différences sur le plan des résultats (ONU, 2001 : 83). Ces disparités découleraient, en partie, d'une certaine inefficacité de l'investissement en éducation de base particulièrement dans les régions les plus défavorisées, à savoir l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud (ONU, 2001 : 98) et l'Asie de l'Est et le Pacifique où se trouvent 83% de toutes les filles non scolarisées (UNICEF, 2003).

Dans leurs efforts de mobilisation pour l'expansion de l'éducation universelle et sur la question de la scolarisation des filles en particulier, les pays en développement sont accompagnés par plusieurs partenaires bilatéraux et multilatéraux parmi lesquels la Banque mondiale joue un rôle déterminant. Par le biais de ses cinq organismes,<sup>2</sup> cette institution leur apporte un soutien technique et financier. Elle reconnaît la nécessité de promouvoir une éducation équitable où filles et garçons, femmes et hommes ont les mêmes droits et les mêmes chances de réussir, et de participer activement au développement. Sur quel référentiel se fonde la Banque mondiale pour opérationnaliser ses politiques éducatives ? Quelle est sa vision et sa représentation par rapport à l'éducation des filles et des femmes ? Cet article vise à mettre en lumière les enjeux explicites et implicites des orientations et des actions (telles qu'elle les souligne dans ses déclarations) de cette institution, dans le contexte de Jomtien et de Dakar, et d'évaluer de possibles effets pervers de ses politiques sur la promotion de l'éducation universelle.

## CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

### *Les politiques publiques comme processus de construction d'un rapport au monde*

Selon Muller (1995), pour analyser une politique publique, il importe de privilégier une approche qui permet d'appréhender celle-ci « comme un processus de construction d'un rapport au monde ». Cette conception met en évidence l'existence d'un « référentiel modernisateur » qui constitue la raison d'être et le fondement de toute action publique, « le référentiel étant un espace de sens qui donne à voir le monde » (Muller, 1995 : 159). Les politiques publiques peuvent donner lieu à des relations inégales de pouvoir entre les partenaires qui cherchent à diriger les stratégies politiques dans la logique de leurs intérêts particuliers. Dans la lutte pour imposer leur référentiel modernisateur, les problèmes spécifiques des femmes et des hommes sont, soit placés aux oubliettes, soit calqués sur l'idéologie dominante, à savoir celle des hommes (Roux *et al.*, 2003; Bloss, 2001; Dandurand, Jenson et Junter, 2002). En ce sens, les politiques publiques sont sous-jacentes à une certaine vision du monde, à la perception que les décideurs ont des problèmes publics qui se posent. La définition des politiques est également tributaire des représentations sociales partagées par les membres d'une même organisation et structurées autour d'un noyau central (Abric, 2001; Blin, 1997).

Il apparaît alors une relation entre les concepts de politiques publiques, de représentations sociales et de pratiques sociales. Autant les représentations sociales constituent un socle dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques, autant les politiques publiques traduisent ou constituent le reflet des représentations que se fait un groupe social ou une institution. Les représentations constituent un écran pour visualiser la mise en pratique des perceptions ou de la vision du monde d'une organisation. À ce titre, elles traduisent nécessairement les enjeux explicites ou même implicites des politiques de cette institution. En effet, les représentations qu'elle se fait de l'éducation, de ses normes, de ses caractéristiques ou de son statut au regard d'autres domaines sociaux, influencent les procédures et les stratégies qu'elle développe et met en œuvre pour la promouvoir. Si ces précisions

conceptuelles s'avèrent utiles pour aborder l'analyse des politiques éducatives de la Banque mondiale, il devient toutefois nécessaire d'apporter des éclaircissements sur les théories qui allient genre et développement et qui sont utilisées par bon nombre d'institutions internationales.

#### *Les théories qui allient genre et développement*

Cette étude retiendra l'approche du Genre et développement comme outil d'analyse théorique. L'approche *Genre et Développement* ou, en anglais, *Gender and Development*, est de plus en plus présentée comme une alternative susceptible de prendre en compte les intérêts et les aspirations des femmes (et aussi des hommes) dans les politiques de développement en vue d'obtenir la participation active de ces dernières au développement. Trois courants ont marqué les écrits féministes relatifs à la participation des femmes au développement. Il y a d'abord l'approche « *Women in Development* » (WID) [ou Intégration des femmes dans le développement] qui a émergé dans les années 1970. Quant à l'approche « *Women and Development* » (WAD) [ou Femmes et développement], elle a pris son essor dans les années 1980. Enfin, il y a l'approche « *Gender and development* » (GAD) [ou genre et développement] qui a intégré les discours sur le développement au courant des années 1990. Ces trois approches tirent leur fondement de trois courants féministes contemporains liés aux théories libérales, marxistes et socialistes lesquelles expliquent de façon différente le développement (Abdo, 2001).

De fait, ces trois approches prônent deux discours différents. Il y a d'une part, l'approche WID qui prône un développement assisté et planifié de l'extérieur en fonction d'une logique « moderniste » laquelle conçoit le développement presque exclusivement en termes économiques, et qui semble prêt à sacrifier tout ce qui, dans la culture et dans la société locale, n'est pas compatible avec la logique du capital. De l'autre côté, il y a les approches WAD et GAD qui proposent un développement auto-centré et auto-géré, et qui semblent prêtes à tenir compte de la réalité locale et du contexte socioculturel dans la modernisation de la société et l'amélioration des conditions de vie matérielles de la communauté (Couillard, 1988 : 69). Ces approches

constituent des noyaux centraux des représentations sociales qui structurent les discours ou les politiques de cette institution par rapport au rôle et la place de l'éducation des filles et des femmes dans la société et dans le développement. Dans les lignes suivantes, il sera question du cadre méthodologique qui soutient l'analyse de ses discours pour en dégager les enjeux explicites et implicites.

#### *La démarche méthodologique*

*Description du corpus à l'étude.* Notre démarche analytique emprunte la vision de L'Écuyer (1990 : 3), soit « une méthode d'analyse de ce qui est dit pour arriver à en connaître le sens précis » au rôle et à la place de l'éducation. Elle porte sur les orientations et les actions projetées par les rapports annuels et les plans stratégiques de la Banque mondiale depuis 1990 en vue de promouvoir la scolarisation universelle.

Les données soumises à l'analyse ont été repérées sur le site Internet de la Banque mondiale qui donne accès aux nombreuses publications de l'organisation. La bibliothèque de l'Université Laval s'est également avérée très utile. Le corpus retenu est constitué des rapports annuels d'activités et des plans stratégiques de l'organisation. Ce choix est motivé par le fait que ces deux types de documents officiels permettent de mettre en évidence les orientations, les stratégies d'actions ainsi que les résultats obtenus ou attendus de la mise en œuvre de ces stratégies. Sans négliger les autres volets des rapports, les aspects que nous avons privilégiés sont ceux reliés à l'éducation. Dans cette section des rapports, l'institution met en évidence ses priorités annuelles et définit ses stratégies et ses moyens d'action pour l'année. Les résultats obtenus ou escomptés sont également soulignés.

Nous avons consulté 12 rapports annuels pour la période de 1990 – 2004. Ces documents portent sur les activités annuelles de l'institution et sur les perspectives du développement dans le monde. Nous avons mis un accent particulier sur le rapport d'évaluation indépendante du soutien de la Banque mondiale de 2004 portant sur « *L'Initiative de la stratégie de réduction de la pauvreté*, et sur le rapport d'évaluation multipartenaires du Cadre de développement intégré (CDI), élaboré par le Département de l'évaluation des opérations de la Banque mondiale. En ce qui concerne les plans stratégiques, nous avons concentré nos

efforts sur ceux du secteur de l'éducation de l'institution (1995 et 1999) et sur le plan d'action global du groupe de la Banque mondiale (2001). Nous avons exploré également deux ouvrages de référence sur les programmes de prévention du VIH/SIDA à travers l'éducation, deux documents de travail produits en 2005 et traitant de la décentralisation et de la privatisation de l'éducation dans les pays en développement. Des rapports de recherche portant sur l'éducation des filles ont aussi été consultés.

*Traitement et analyse des données.* Nous avons procédé à l'étude de chacun des documents retenus en débutant par une lecture attentive des parties liées à l'éducation. Nous avons ensuite mis en relief les passages correspondant à chacune des catégories privilégiées dans notre approche. Pour éviter les répétitions, nous avons procédé par saturation au fur et à mesure que nous passions en revue tous les documents. La fréquence d'apparition d'une stratégie ou d'une action dans les documents témoigne de sa centralité dans les priorités de l'organisation. Nous avons ainsi pu réunir les informations et les éléments qui décrivent le mieux chacune des positions se rapportant à nos catégories. Cela nous a permis de constituer des noyaux de sens qui décrivent mieux la vision du monde de l'organisation. Il s'est également avéré fructueux de dégager au cours de ce processus d'autres stratégies pertinentes mises en œuvre par l'institution, même si elles n'avaient pas été identifiées au point de départ. Toutes les données ont été classifiées grâce à une cartographie que nous avons élaborée. Il s'agit d'une schématisation qui nous permettait de placer les éléments dans les catégories auxquelles nous les identifions.

L'analyse proprement dite a consisté en une étude globale des orientations et des stratégies de l'organisation suivant trois dimensions : d'abord, comment l'institution s'est organisée pour agir soit sa vision et son orientation de l'action (ou la détermination de sa direction et le choix de ses destinataires) (Bouchard, 1984). Ensuite, sont analysées les stratégies institutionnelles qu'elle préconise en termes de programmes d'action ou d'objectifs à atteindre. Chaque stratégie était associée aux résultats attendus ou obtenus. Enfin, nous mettons en relief les effets potentiels, c'est-à-dire les enjeux explicites et implicites sous-jacents à la vision de l'éducation de l'organisation, à l'orientation qu'elle donne à ses

actions, aux stratégies qu'elle a choisies pour opérationnaliser ses politiques éducatives dans les pays en développement. Cela a consisté à interpréter les noyaux catégoriels pour avancer un point de vue critique sur les conséquences positives et/ou négatives possibles des politiques préconisées en nous appuyant non seulement sur l'environnement théorique susmentionné, mais aussi sur la documentation scientifique pertinente. Il s'agit d'une méthode de validation de la recherche qualitative, nommée triangulation théorique. Il s'agit d'appuyer nos interprétations sur d'autres recherches théoriques pour renforcer ou relativiser la critique de certaines orientations ou stratégies, notamment en les contrastant avec les prises de position de certaines organisations travaillant essentiellement pour l'avancement des conditions des femmes.

À travers l'analyse des politiques de promotion de l'éducation des filles de la Banque mondiale dans les pays en développement, c'est l'institution elle-même qui se dévoile dans la manière dont elle inclut ou exclut les filles et les pauvres et dans la manière dont elle tente ou non de remédier à cette exclusion à travers des recommandations, voire des contraintes. Fondée sur les informations émanant des rapports annuels d'activités et des plans stratégiques de cet organisme, cette étude n'a toutefois pas la prétention de faire le tour d'horizon complet de ses politiques ni celle d'analyser leurs impacts réels sur le terrain. Dans cette étude des politiques éducatives de la Banque mondiale, le choix est de saisir comment les rapports sociaux de sexe sont actualisés à travers toutes les politiques de développement. La section suivante traite de l'organisation, de la vision et de l'orientation de l'action de la Banque mondiale.

## ORGANISATION, VISION ET ORIENTATION DE L'ACTION DE LA BANQUE MONDIALE

### *La vision et l'orientation de l'action*

La référence principale de la Banque mondiale en matière de développement international, à l'heure actuelle, est le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Ce document est élaboré et mis en œuvre depuis 1999, conjointement avec le Fonds monétaire international (FMI), pour améliorer la planification, la mise en

œuvre et la surveillance des actions publiques destinées à réduire la pauvreté (Banque mondiale, 2004). Le DSRP découle lui-même du Cadre de développement intégré (CDI). Celui-ci est fondé sur l'hypothèse selon laquelle tous les acteurs du développement (gouvernements, partenaires multilatéraux et bilatéraux, société civile et secteur privé) jouent un rôle dans la réduction de la pauvreté. Pour permettre aux pauvres de profiter au maximum de la croissance économique, l'institution préconise la mise en œuvre d'un processus stratégique de réduction de la pauvreté dans chaque pays. Ce processus « [...] doit être impulsé par les pays, orienté sur les résultats, fondé sur une perspective à long terme, de nature exhaustive et favorisant la formation des partenariats » (Banque mondiale, 2004 : XV).

Cette philosophie générale de l'institution se reflète clairement dans sa façon de concevoir l'éducation qui fait partie intégrante du Cadre du développement intégré (CDI). Celui-ci reconnaît que le développement durable nécessite des éléments sociaux et structurels en plus d'une forte performance économique (World Bank, 1999). Selon l'institution, une éducation équitable rend disponible le capital humain nécessaire pour promouvoir la croissance économique de la société et la réduction de la pauvreté (World Bank, 1995; World Bank, 1999). Le concept « capital humain » implique que « non seulement des individus en bonne santé et instruits assureront une meilleure existence pour eux-mêmes et leur famille, mais ils/elles contribueront aussi à la prospérité et au progrès de leur propre société » (Banque mondiale, 1996).

Pour soutenir *sa vision du capital humain*, la Banque mondiale met l'accent sur les pauvres, les femmes et les filles car, selon elle, « les indicateurs du développement humain sont particulièrement bas dans les communautés à faible revenu, et souvent encore désastreux pour les femmes et les petites filles » (Banque mondiale, 2000 : 87). Une grande attention est donc accordée à l'équité en favorisant la promotion de l'éducation de base pour les filles, les minorités ethniques les plus défavorisées et les pauvres. Selon le plan d'action *Priorities and Strategies for Education (1995)*, l'éducation de base englobe des compétences générales telles que la langue, les sciences et les mathématiques, les nouvelles technologies de communication ainsi que le développement des habiletés nécessaires pour le marché du travail. L'apprentissage en

milieu de travail et la formation permanente reliée à l'emploi réactualisent les compétences académiques et professionnelles (World Bank, 1995 : 2). Le Rapport 1999 de la Banque Mondiale sur le Développement dans le monde (Le savoir au service du développement) (cité dans IUÉD, 2003) est encore plus explicite à ce sujet : « Deux formes de savoir et deux types de problèmes sont d'une importance capitale pour les pays en voie de développement : 1) les savoirs technologiques, moins répandus dans le monde en développement et existant moins chez les pauvres; il y a des inégalités face au savoir; 2) l'information socio-économique dont dépend le bon fonctionnement des marchés; les problèmes d'information et les dysfonctionnements qui en résultent pénalisent surtout les "pauvres" » (IUÉD, 2003 : 3).

Selon l'institution, investir dans l'éducation des filles déclenche un processus de réduction intergénérationnelle de la pauvreté d'autant que des femmes éduquées seront plus portées à envoyer leurs propres enfants à l'école (World Bank, 1995). Cet investissement éducatif en faveur des femmes est fondamental car, selon M. Kemal Dervis, Vice-Président de la Banque mondiale, « l'absence de leur pleine intégration à l'économie constitue un gaspillage dramatique de ressources. En effet, la moitié de la population mondiale souffre d'une éducation et d'une formation insuffisantes et sa disponibilité en tant que ressource productive est dès lors limitée » (Kemal, 1999 : 3).

En somme, l'orientation et la vision de l'éducation de la Banque mondiale sont le reflet des principes qui sous-tendent le Document de stratégies pour la réduction de la pauvreté (DSRP). La priorité est accordée à l'éducation de base. La réforme de ce secteur doit se faire en étroite liaison avec les réformes macroéconomiques. Celles-ci exigent la participation et la responsabilisation de l'État pour garantir des résultats tangibles en vue de la croissance durable. Mais quelles sont les stratégies préconisées par la Banque mondiale pour réaliser ses orientations et sa vision éducatives ?

#### *Les stratégies organisationnelles pour l'action*

La Banque mondiale a mis en œuvre des stratégies organisationnelles au niveau institutionnel pour concrétiser ses orientations relatives à la promotion de l'éducation pour tous. En effet, l'institution fait une place

importante au *renforcement de ses capacités institutionnelles* dans tous les domaines du développement en vue d'accomplir efficacement sa mission d'assistance technique et financière auprès des pays en développement (Banque mondiale, 1996; World Bank, 1999; Banque mondiale, 2002). Cette stratégie de renforcement des compétences des personnels est arrimée à un processus *d'amélioration de sa culture organisationnelle* (World Bank, 2001) qui considère les rapports hommes-femmes comme une des normes.

La politique *d'intégration du genre* dans les projets qui met l'accent sur les arguments économiques fait valoir trois stratégies des rapports hommes-femmes : l'« intégration de la problématique hommes-femmes » (Banque mondiale, 1996), la réalisation de « la parité hommes-femmes » (Banque mondiale, 2000) et l'intégration de « la question de l'égalité des genres » ou *Gender equality* (World Bank, 2003) dans les réformes institutionnelles et politiques. Il s'agit, pour l'institution, de renforcer les capacités économiques des femmes en valorisant leur capital humain, d'améliorer les conditions et possibilités économiques pour les femmes, et de rendre les institutions capables de promouvoir le bien-être et la condition des femmes (Banque mondiale, 1996).

La stratégie d'intégration du genre s'opère à l'intérieur d'une approche globale intégrée et à long terme. Cette approche se fonde sur des réformes politiques et institutionnelles pour résoudre les problèmes macroéconomiques et les questions d'ordre social, environnemental et institutionnel afin d'assainir le climat politique pour favoriser l'investissement. Cela passe par une *amélioration de la gouvernance*, par une lutte contre la corruption et par le renforcement des systèmes judiciaires et financiers que rend possibles un nouveau partenariat mondial. Grâce à ce partenariat, toute la communauté de développement harmonise et aligne son aide au pays en développement (World Bank, 1999; Banque mondiale, 2000).

Toutes ces orientations stratégiques traduisent une volonté de la Banque mondiale *d'arrimer les réformes des systèmes éducatifs aux réformes économiques* en mettant l'accent sur l'efficacité, la qualité et la rentabilité évaluées par une analyse coût-bénéfice (Banque mondiale, 1999). Ces réformes politiques permettent aussi d'intégrer les pays au marché économique mondial (World Bank, 2002 : 64). Pour réaliser ces réformes,

l'institution opte pour *une approche sectorielle* orientée vers le désengagement de l'État face au système d'enseignement secondaire, supérieur, professionnel et technique. Cela permet de promouvoir la gestion par des investisseurs privés et de diversifier les sources de financement de l'éducation (World Bank, 1995 : 16). Cette stratégie constitue, selon l'institution, un moyen d'assurer une éducation équitable de qualité, de satisfaire la demande de formation et du marché pour rendre les économies plus à même de réduire la pauvreté.

En somme, la Banque mondiale tente d'impulser tout un processus d'*empowerment* dans les pays pour améliorer la performance des projets et la gouvernance en vue d'une croissance économique profitable aux pauvres. Cette stratégie est axée sur quatre éléments principaux : information, inclusion et participation, responsabilité, et capacité organisationnelle locale. Ces éléments sont liés à cinq domaines prioritaires d'action de la Banque : accès aux services de base, amélioration de la gouvernance nationale et locale, développement du marché en faveur des pauvres, et accès à l'aide judiciaire et législative. Ces stratégies cachent des enjeux explicites et implicites que nous analysons dans les lignes suivantes.

#### ENJEUX DES POLITIQUES ÉDUCATIVES DE LA BANQUE MONDIALE : UNE PROMESSE D'ÉQUITÉ OU UN RENFORCEMENT DES INÉGALITÉS ?

Dans cet article, il nous paraît difficile de faire un examen critique complet des enjeux implicites ou des effets des orientations politiques de la Banque mondiale en matière d'éducation. Nous nous focalisons sur deux points essentiels. En effet, l'analyse met en évidence que le processus de réduction de la pauvreté s'opère sous l'hégémonie de l'idéologie néolibérale, selon une vision utilitariste et réductrice du capital humain.

*Le processus de réduction de la pauvreté : une hégémonie de l'idéologie néolibérale*

Les politiques préconisées par la Banque mondiale pour lutter contre la pauvreté incarnent l'idéologie néolibérale. La stratégie de développement, selon cette doctrine, consiste à promouvoir un marché

mondial des biens et des capitaux (Danvers, 2003). Il s'agit de « favoriser systématiquement le marché, qu'il soit national ou mondial » dans le but d'éliminer « le cloisonnement entre marché mondial et marché local et à faire du premier le facteur le plus actif de l'émergence du second » (Laval et *al.*, 2002 : 51). Convaincue du peu d'efficacité des gouvernements et de l'existence de la corruption, la Banque mondiale oriente ses financements comme ses expertises sur le développement du secteur privé. Il y a donc une conception dominante dans cette institution qui veut que le développement du secteur privé ait toujours des retombées positives à plus ou moins long terme sur le développement. L'enjeu implicite sous-jacent à une telle vision du monde est mis en évidence par Laval et *al.* (2002 : 52) : « Le principe implicite selon lequel le secteur public est destiné à satisfaire les besoins des pauvres tandis que le secteur privé serait plutôt réservé aux riches qui, en y recourant, allègent le budget public et permettent un transfert des ressources vers les plus défavorisés, instaure un dualisme qui équilibrerait les situations entre les deux pôles extrêmes de la société ».

Les effets pervers d'une telle idéologie du marché ne manquent pas : endettement croissant, charge budgétaire accrue, évasion des capitaux vers l'étranger et fuite fiscale, manque de viabilité de nombreux investissements, déséquilibre des comptes extérieurs (Laval et *al.*, 2002 : 52). Le coût humain de cette libéralisation remet en cause l'idéal humaniste d'égalité et d'universalité : affaiblissement de l'État-nation, primauté de l'économique sur le politique, obsessions sécuritaires, crises d'identité, inégalité dans la possibilité de mobilité sociale, appauvrissement et exclusion sociale des plus démunis (Chossudovsky, 2004). Si l'on sait que les femmes représentent 70% de tous les pauvres (UNESCO, 2002), ces politiques leur seront encore plus préjudiciables. Elles seront davantage réduites à la pauvreté dans un contexte d'inflation et des coupures drastiques des subventions des produits de base. Derrière le discours de la « gouvernance » et du « libre marché », le néolibéralisme met en place un nouvel ordre mondial reposant sur un semblant de consensus selon lequel le « régime du libre commerce constitue l'unique choix possible sur l'illusoire « "prospérité mondiale" » (Chossudovsky, 2004 : 34).

Cette idéologie libérale révèle un rapport hégémonique de la Banque mondiale, notamment dans le cadre de l'Initiative de stratégies de réduction de la pauvreté. L'institution joue le double rôle d'assistant technique et de bailleurs de fonds. Elle conseille, guide, oriente les politiques de développement par le biais de ses experts ou de ses « entrepreneurs de politiques ou de planification » (Duru-Bellat, 2004) sur le terrain et approuve les plans nationaux par le biais de son Conseil d'administration. Les pays, souvent sans compétences nationales, sont dans un besoin financier urgent pour assurer le fonctionnement des services publics et la survie de leurs gouvernements. Ils sont donc dans l'obligation d'accepter, malgré les conséquences néfastes prévisibles, les « conditionnalités » de la Banque mondiale. Par exemple, Challender (2005) a montré que dans les années 80, la part des dépenses d'éducation dans le PIB aurait diminué de manière drastique dans 67 % des pays d'Afrique subsaharienne qui appliquaient un Programme d'ajustement structurel (PAS), et seulement dans 14 % de ceux qui n'en appliquaient pas. Selon Chossudovsky (2004), la mise en application du programme d'ajustement structurel dans un grand nombre de ces pays favorise « la mondialisation de la politique macroéconomique » placée sous le contrôle direct du FMI et de la Banque mondiale.

Ce rapport hégémonique rappelle le processus sous-jacent à l'élaboration des politiques publiques que Muller (1995) considère comme un processus de construction d'un rapport au monde. Dans ce processus, les différents groupes d'actrices et d'acteurs luttent pour imposer leur vision du monde, donc leur *référentiel modernisateur*. Grâce à son expertise technique et son pouvoir économique, la Banque mondiale oriente la conception des stratégies de réduction de la pauvreté dans les pays en développement. Les experts de la Banque mondiale, qui représentent ce que Muller appelle le *médiateur*, influencent les pays en développement à se conformer à sa vision du développement international axée sur la rentabilité, la compétitivité, l'employabilité, la flexibilité. Le rôle de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation dérive de son rôle dans les réformes économiques générales imposées aux pays en développement par le Fonds Monétaire International. La puissance et les compétences de la Banque mondiale font d'elle ce que Guilhot (2000) appelle un « arbitre des questions de développement ».

Selon Guilhot (2000), la Banque mondiale, à travers sa publication annuelle *World Development Report*, détermine les priorités et les orientations en matière de développement. Par exemple, les concepts et problématiques comme la réduction de la pauvreté, la bonne gouvernance, l'ajustement structurel et le développement durable ont, depuis plusieurs décennies, structuré et orienté les recherches. Perçue comme « un véritable opérateur intellectuel » en matière de « modernisation étatique » (Guilhot, 2000), par la mise en place des PAS, la Banque mondiale a élaboré, pour la réforme des systèmes éducatifs, des recettes qui découlent du Consensus de Washington.<sup>3</sup> Il n'est pas surprenant qu'elle ait récemment lancé une stratégie pour le Développement du secteur privé (SDP) qui vise à accroître la fourniture de services d'enseignement par les firmes privées et les organisations non gouvernementales (Alexander, 2005 : 2).

Tout bien considéré, en privilégiant une subordination des réformes des systèmes éducatifs aux réformes macroéconomiques, la Banque mondiale opte pour un mariage entre « Néolibéralisme et éducation » (Mouterde, 2001). Ce mariage se caractérise, selon Mouterde (2001 : 4), d'abord par une attaque en règle contre « l'État-providence » privilégiant le désengagement progressif de l'État vis-à-vis de l'ensemble des dépenses sociales notamment de l'éducation, pour se concentrer sur sa fonction d'État régulateur; ensuite, par une réforme du système d'éducation qui permettrait de mieux adapter l'école au marché du travail et de mettre la main sur un marché potentiel extraordinaire des technologies de l'information et de la communication; et enfin, par l'émergence d'un nouveau discours en vogue : l'école n'est plus seulement un lieu où l'on transmet des savoirs, mais un lieu où l'on forme « du capital humain compétitif ».

#### *Une vision utilitariste<sup>4</sup> et réductrice du capital humain*

La vision de l'éducation de la Banque mondiale pour les pays en développement, comme nous l'avons décrite ci-dessus, est axée surtout sur le savoir technologique et l'information socio-économique. Il apparaît que « [...] le niveau des ressources humaines et le recours aux nouvelles technologies sont devenus des enjeux stratégiques dans la concurrence acharnée à laquelle se livrent les entreprises au niveau

international et que la question de la capacité de l'enseignement public de relever ce défi est posée par certains acteurs de la vie politique et économique » (*Internationale de l'Éducation*, 2004). Cette nette volonté de soumettre les systèmes éducatifs aux règles du marché montre que « c'est en facilitant surtout l'accès, grâce aux NTIC, à l'information socio-économique que les pauvres changeront leur situation à travers leur intégration au marché » (IUÉD, 2003 : 2). L'école n'apparaît plus comme le vecteur unique et essentiel d'acquisition des instruments nécessaires à l'épanouissement des individus et au développement économique des sociétés. Les rôles de socialisation, d'intégration, de qualification et d'éducation de l'école ne sont plus mentionnés dans la mesure où le marché en tant que système de valeurs se charge aussi de remplir ces rôles. L'éducation n'est plus un secteur, mais un vecteur parmi d'autres d'intégration au marché de l'emploi (IUÉD, 2003 : 2) selon la conception de toutes les organisations néolibérales. Celles-ci donnent « une importance à la concurrence et aux valeurs du marché dans le contenu de l'éducation elle-même, mais aussi dans la façon d'organiser et de réguler les systèmes éducatifs » (Weber, 2005 : 5) en se basant sur la promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Les nouvelles technologies ne sont évidemment pas en cause en tant que telles puisqu'elles peuvent au contraire jouer un rôle très positif dans le développement et la transformation positive de l'éducation dans le monde. Mais les forces favorables au marché voudraient ordonner leur utilisation à ce seul but utilitaire (Weber, 2005 : 5), c'est-à-dire une éducation basée sur la technologie débouchant sur de meilleurs résultats et entraînant des revenus élevés et une croissance économique durable. L'intérêt pour l'éducation des femmes se situe dans cette logique instrumentaliste.

En considérant les femmes comme une ressource productive à ne pas gaspiller, le message implicite et même explicite qui se dégage est que l'intégration des femmes dans le développement est un moyen pour accroître la croissance économique. La participation des femmes sert à lutter contre la corruption et à améliorer la gouvernance des politiques de développement. La Banque mondiale, dans son optique d'intégration du genre, ne tient pas compte des contraintes qui freinent l'épanouissement personnel et collectif des femmes. Elle semble occulter

dans l'analyse du problème, les causes structurelles de l'inégalité entre les femmes et les hommes (Devreux, 2001). Sa vision de l'éducation des filles comme un moyen pour déclencher un processus intergénérationnel de la réduction de la pauvreté et la croissance économique durable, s'insère, selon nous, dans ce contexte idéologique néolibéral. Celui-ci fait prédominer la responsabilité individuelle face à l'éducation, donc une sorte d'esquive de la promotion de l'égalité de chances entre les filles et les garçons, et une acceptation des inégalités croissantes.

C'est une vision utilitariste et réductrice du capital humain dans la mesure où l'éducation « [...] est regardée exclusivement ou principalement comme une source de gains de productivité » (Laval et al. 2002 : 64). Le capital humain devient un bien personnel dont chaque personne peut s'approprier pour accroître ses revenus en fonction desquels le financement est réparti entre l'État, l'entreprise et l'individu (Laval et al., 2002 : 65). Selon Cloutier (2005), l'application universelle de cette doctrine néoclassique en économie de l'éducation occulte les *appartenances sociales, notamment celle du genre*. On tient pour acquis que tous les jeunes ont les mêmes attentes par rapport à la scolarisation et que leur rapport aux études est associé à l'anticipation à des revenus élevés. À la suite de Beattie (2002), l'auteure soutient que « ce modèle prédictif des théories du capital humain » serait limité par le fait que « [...] ces théories ne peuvent pas rendre compte des contraintes structurelles existantes pour les femmes comparativement aux hommes en situation d'emploi [...] ainsi que pour ce qui est de leurs responsabilités différenciées par rapport aux enfants » (Cloutier, 2005 : 180). Même lorsqu'elles ont évolué dans un contexte éducationnel d'égalité entre les sexes, ajoute Cloutier (2005), le « travail invisible » des femmes hypothèque leur insertion professionnelle. Face à la difficulté de concilier la vie familiale et la vie professionnelle, comparativement aux hommes, les femmes sont obligées de réduire leurs aspirations et leurs expériences professionnelles pour se consacrer à l'éducation des enfants. C'est donc une perspective de modernisation néolibérale dans laquelle les femmes sortent encore perdantes.

De plus, l'insertion au marché du travail met en évidence des relations de pouvoir qui contribuent à la précarisation de l'emploi pour les femmes. Ces dernières occupent le plus souvent les emplois

atypiques et moins valorisés, accentuant leur vulnérabilité dans un marché du travail en évolution qui exige un niveau élevé de compétences, à une époque où les débouchés sont en baisse (Condition féminine Canada, 1996 : 14). Cette position est soutenue par le Fonds des Nations Unies pour les femmes qui met en évidence les multiples faces de l'inégalité entre les sexes dans l'emploi tant dans les pays développés que dans ceux en développement. Les femmes seraient concentrées dans les emplois précaires où les gains sont faibles (UNIFEM, 2005 : 3). Une société équitable devrait permettre à toutes les citoyennes et à tous les citoyens sans exclusion d'accéder aux mêmes possibilités de formation et aux mêmes chances de réussite scolaire et professionnelle (Gaudet et Lapointe, 2004).

#### CONCLUSION : LA BANQUE MONDIALE ET L'ÉDUCATION DES FILLES : QUEL RÉFÉRENTIEL POUR QUELLE ÉDUCATION ?

L'analyse révèle que le référentiel modernisateur des actions de la Banque mondiale est le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) lui-même émanant du Cadre de développement intégré (CDI) auquel l'éducation fait partie intégrante. Selon Muller (1995 : 159), « chaque politique est porteuse à la fois d'une idée du problème, d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle contribue à faire exister et d'une théorie du changement social ». Le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté est porteur des politiques de réduction de la pauvreté dans lesquelles le problème de la sous-scolarisation des filles, le problème de l'exclusion des femmes dans les politiques éducatives, l'insuffisance de compétences des femmes pour participer au développement, l'exclusion des filles du système scolaire dans les pays moins nantis, la réduction de la rémunération du personnel enseignant, etc., sont des enjeux posés en termes de croissance économique, de rentabilité, d'anticipation de gain individuel de l'investissement en éducation. Cette conception éducative occulte les réalités sociales et culturelles de beaucoup de pays en développement « où prédominent souvent des solidarités collectives et intergénérationnelles incompatibles avec des stratégies risquées en vue d'une réussite individuelle » (Laval et *al.*, 2002 : 61). La stratégie éducative de la Banque mondiale est intimement liée à l'intégration de

tous les pays au marché mondial à travers un « système de formation au service de la place financière et industrielle » (Pelizzari, 2002), marquant l'hégémonie du secteur privé. Cette nouvelle vision de l'école soumise à la logique du profit et du marché, marginalise les plus désavantagés notamment les filles et les femmes les moins nanties qui se retrouvent perdantes en termes de réussite scolaire, éducative et sociale (Bouchard, 1997, Mosconi, 1998) et donc en termes d'épanouissement personnel et d'émancipation collective (Bouchard et Cloutier, 1998).

De fait, les politiques éducatives de la Banque mondiale renseignent sur ses représentations sociales (Abric, 2001) et sa vision du monde. Comme le souligne Muller (1995 : 162), « on trouve dans le référentiel une composante identitaire extrêmement forte qui en constitue une dimension essentielle, dans la mesure où il va fonder la vision qu'un groupe se donne de sa propre place et de son rôle dans la société ». Les représentations et la vision du monde de la Banque sont matérialisées par la conviction que la promotion de la croissance économique durable et la réduction intergénérationnelle de la pauvreté passent par le développement du capital humain, soit l'éducation des filles et des femmes qui constituent une ressource productive essentielle à ne pas gaspiller. Cette vision instrumentale du capital humain découle des fondements de l'approche *Women in Development* (WID). En effet, la recherche effrénée de la croissance par l'institution montre implicitement que le développement économique engendre *ipso facto* l'égalité entre les femmes et les hommes. Autrement, les inégalités socio-économiques entre riches et pauvres, entre hommes et femmes seraient « des symptômes du non-développement et non des obstacles au développement » (Vouhé, 2001 : 259). Ainsi, les rapports sociaux de sexe s'amélioreront d'eux-mêmes à mesure que les femmes deviendront des partenaires économiques dans le développement (Rathgeber, 1994). Dans ce cas, pour la Banque mondiale, on pourrait dire avec Abdo (2001 : 443), que « [...] l'intérêt du capital passe avant toute considération d'un changement et d'un développement véritable ». La préoccupation principale serait donc de juguler l'effet de l'analphabétisme des femmes et des filles sur l'économie dans son ensemble avec la conception que toute politique d'amélioration des conditions des femmes a des retombées quasiment immédiates sur leur fécondité, donc sur une

croissance démographique inquiétante des pays du Sud (Bess, 2001). La priorité accordée aux filles et aux femmes semble révéler une volonté de faire changer réellement les rapports sociaux existants. Mais en réalité, cela tend à faire perdurer voire renforcer les structures patriarcales dominantes dans bien des pays. Ainsi, les politiques éducatives de la Banque mondiale, sans être seulement une promesse d'équité en faveur des filles et des femmes, contribuent au renforcement des inégalités entre les pays, entre les classes sociales et entre les sexes, accentuant l'exclusion scolaire et sociale de nombreuses femmes et filles. Nous concluons donc avec Bess (2001) que les principaux arguments qui justifient les politiques éducatives de la Banque mondiale en faveur des filles et des femmes sont essentiellement économiques ou stratégiques.

#### NOTES

<sup>1</sup> La Conférence mondiale sur l'Éducation pour toutes et pour tous tenue à Jomtien en Thaïlande en mars 1990 a été parrainée par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et le PNUD. D'ailleurs notre thèse de doctorat porte sur la comparaison des orientations politiques et stratégiques des trois premières institutions en rapport avec la promotion de l'Éducation pour toutes et pour tous.

<sup>2</sup> La Banque mondiale comprend cinq organisations relativement indépendantes. Les deux premières sont la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD) et l'Association internationale de développement (AID) qui comptent respectivement 184 et 163 membres; elles accordent aux pays en voie de développement des prêts assortis de faibles taux d'intérêts et de crédits ne portant pas intérêt et des dons. Les trois autres organisations de la Banque sont : la Société financière internationale (SFI) qui encourage les investissements dans le secteur privé, l'Agence multilatérale de garantie des investissements (MIGA) qui protège les investisseurs et les bailleurs de fonds contre les risques politiques dans les pays en développement, et le Centre international pour le règlement des différends relatifs aux investissements (CIRDI) qui règle les différends relatifs aux investissements entre les investisseurs étrangers et leur pays d'accueil.

<sup>3</sup> Les réformes économiques (PAS) dans les pays en développement sont issues « de ce qu'on a appelé le Consensus de Washington », un ensemble de politiques du FMI et de la Banque mondiale comprenant des mesures de stabilisation et d'ajustement structurel à moyen terme qui répondent à cinq principes : l'équilibre budgétaire, la rectification des prix relatifs, la libération du

commerce extérieur et de l'investissement étranger, la privatisation et la libéralisation des marchés intérieurs. » (ONU, 1993 : 5)

<sup>4</sup> Dans un article publié dans le Monde diplomatique et intitulé « *L'art d'ignorer les pauvres* », Galbraith (2005) définit l'utilitarisme dans la logique de Jeremy Bentham (1979), de la manière suivante : « Par principe d'utilité, [...] il faut entendre le principe qui approuve ou désapprouve quelque action que ce soit en fonction de sa tendance à augmenter ou diminuer le bonheur de la partie dont l'intérêt est en jeu. » Le problème social de la coexistence d'un petit nombre de riches et d'un grand nombre de pauvres était réglé dès lors que l'on parvenait « au plus grand bien pour le plus grand nombre ». La société faisait de son mieux pour le maximum de personnes, et il fallait accepter que le résultat soit malheureusement très déplaisant à l'encontre de ceux, très nombreux, pour lesquels le bonheur n'était pas au rendez-vous (Galbraith, 2005 : 6).

#### REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement ma directrice de thèse Pierrette Bouchard (Ph.D.), professeure titulaire associée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour sa contribution significative à l'amélioration scientifique de cet article.

#### RÉFÉRENCES

- Abric, J.C. (2001). *Pratiques sociales et représentations sociales*. 3<sup>e</sup> édition. PUF. Paris, France.
- Alexander, N. (2005). « Payer pour s'instruire ou comment la Banque mondiale et le FMI influencent l'éducation dans le Tiers-Monde ». *Citizens' Network On Essential Services (CNES)*. Global Institutions & Politics.
- [Http://www.servicesforall.org/html/otherpubs/Paying\\_For\\_Educ\\_français.shtml](http://www.servicesforall.org/html/otherpubs/Paying_For_Educ_français.shtml) tiré du web le 20 août 2005.
- Altinok, N. (2004). *La Banque mondiale et l'éducation en Afrique subsaharienne : de grandes paroles pour de petites actions?* Les Cahiers de l'IREDU. Institut de Recherche sur l'éducation, Sociologie et Économie de l'Éducation. Centre national de la recherche scientifique.
- Bad, Pnud et Banque Mondiale (1990). *Les dimensions sociales de l'ajustement en Afrique*. Programme d'action. The World Bank, Washington, D.C.
- Banque Mondiale (1994). *L'ajustement en Afrique : réformes, résultats et chemin à parcourir*. Rapport de la Banque mondiale sur les politiques de développement. Banque mondiale, Washington, D.C.

- Banque Mondiale (1996). *Rapport annuel 1996*.  
<http://www.worldbank.org/html/extpb/annrep96/french/contents.html>  
tiré du Web le 4 mai 2005.
- Banque Mondiale (2000). *Rapport annuel 2000*.  
<http://www.worldbank.org/html/extpb/annrep96/french/contents.html>  
tiré du Web le 4 mai 2005.
- Banque Mondiale (2003) « Vers un développement impulsé par les pays : Évaluation multipartite du CDI » Département de l'évaluation des opérations. Été 2003. PRÉCIS, Numéro 233.
- Banque Mondiale (2003). *Genre et développement économique. Vers l'égalité des sexes dans les droits, les ressources et la participation*. Rapport de la Banque mondiale sur les politiques de développement. Éditions Saint-Martin : Montréal, Canada.
- Banque Mondiale (2002). « Banque mondiale : Note stratégique. Région Moyen orient et Afrique du Nord ». 2 Août 2002.  
<http://www.worldbank.org/wbi/mdf4/papers/menastrategyfr.pdf> tiré du web le 11 août 2005.
- Banque Mondiale (2004). *L'Initiative de la stratégie de réduction de la pauvreté. Une évaluation indépendante du soutien de la Banque mondiale*. Département de l'évaluation des opérations de la Banque mondiale. Washington, D.C. 115p.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan. Paris, France. (dir.). *La Dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : Presses Universitaires de France. pp.1-6
- Bloss, T. (2001). « Une égalité entre les sexes toujours incertaine » dans Thierry Bloss (dir.). *La Dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris : Presses Universitaires de France. p.1-6
- Bouchard, P. (1984). *Le Journal : instrument idéologique d'incitation à la militance chez la ligue communiste marxiste-léniniste canadienne*. Thèse de doctorat présentée à l'école des gradués et graduées de l'Université Laval. Faculté des sciences sociales. Québec.
- Bouchard et al. (2000). *Familles, école et milieu populaire*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, vol. 5, no 1, 2000.

- Bouchard, P., et al. (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école : guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*. Québec : les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P. et J-C. ST-AMANT (1993). « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes ». *Recherches féministes*, vol. 6 no 2, p. 21-39.
- Bouchard, P., J-C Saint-Amand et J Tondreau (1997) « Réussite, attitudes et expériences scolaires : effet de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaire ». *Femmes, éducation et transformation sociale*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard et Cloutier (1998). « Présentation », *Recherche féministes, Éducation et émancipation*. Vol. 11, no1, 1998, p.1-6.
- Bourdieu, P. (1966) « L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, VII, p. 325-347.
- Canet, R. (2004). « Qu'est-ce que la gouvernance? » Conférence prononcée dans le cadre du Séminaire *Les nouveaux modes de gouvernance et la place de la société civile*, organisé par le Service aux collectivités de l'UQAM, Montréal, Écomusée du Tiers monde- 16 mars 2004.
- Challender, C. (2005). « Réponses au Rapport Mondiale sur le Suivi de l'Éducation pour tous 2005 » [k1.ioe.ac.uk/schools/efps/GenderEducDev/Equals%20Issue%209%20French.pdf](http://k1.ioe.ac.uk/schools/efps/GenderEducDev/Equals%20Issue%209%20French.pdf) tiré du web le 10 Août 2005.
- Chossudovsky, M. (2004). *Mondialisation de la pauvreté et nouvel ordre mondial ; traduit de l'anglais par Lise Roy-Castonguay*. Montréal : Éditions Écosociété, 383p.
- Cloutier, R. (2005). « Les rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire : l'état de la question » dans *Éducation et francophonie*, volume XXXIII : 1, printemps 2005. p.165-214.
- Condition féminine Canada (1996). *Analyse comparative entre les sexes : Guide d'élaboration de politiques*. Document de travail, mars 1996. [http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/gbguide/gbguide\\_f.pdf](http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/gbguide/gbguide_f.pdf) tiré du web le 21 août 2005.
- Dagenais, H. (1994). « Méthodologie féministe pour les femmes et le développement : concepts, contextes et pratiques » dans Marie-France Labrecque (dir.) *L'égalité devant soi : sexe, rapports sociaux et développement*

- international*. Centre de recherche pour le développement international. Ottawa, Canada. pp. 258-290.
- Dandurand, R. B., Jenson, J et Junter, A. (2002). « Les politiques publiques ont-elles un genre? » dans Jane Jenson (dir.) *Le genre des politiques publiques : des constats et des actions*. Lien social et Politiques. Numéro 47. <http://www.erudit.org/revue/lsp/2002/v/n47/000338ar.html> tiré du web le 30 mars 2004.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002, 2<sup>e</sup> édition, France*, Presses universitaires du septentrion, 697p.
- Ddevreux, A-M (2001), « Les rapports sociaux de sexe : un cadre d'analyse pour les questions de santé? », dans Pierre Aiach *et al.* (dir.), *Femmes et hommes dans le champ de la santé. Approches sociologiques*. Rennes : Éditions de l'École nationale de santé publique, p. 97-116.
- Diallo, K. (2001). *L'influence des facteurs familiaux, scolaires et individuels sur l'abandon scolaire des filles de l'enseignement fondamental en milieu rural de la région de Ségou au Mali*. Thèse de doctorat en psychopédagogie présentée à la faculté des études supérieures de l'université Laval, sous la direction de Pierrette Bouchard. Québec, Université Laval.
- Duru-Bellat, M. (1999) « L'évolution des inégalités sociales dans le système éducatif français » dans Jean Bourdon et Claude Thélot (dir.). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS ÉDITIONS. p. 33-51.
- Duru-Bellat, M. (2004). « Analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives : genèse, évaluation et comparaisons internationales ». Demande de création de GDR- section 40, présenté par Marie Duru-Bellat, IREDU-CNRS- Université de Bourgogne.
- Éliou, M. (1983). *Femmes et Développement : Les Métamorphoses d'un Développement au Masculin*. Association européenne des instituts de recherche et de formation en matière de développement. Books Series 2. E.A.D.I.
- Ferreira, V. (2002). « La mondialisation des politiques d'égalité : du réformisme social du réformisme d'État ». Dans Françoise Guyart et Jacqueline Heinen (dir.) *L'égalité, une utopie?* Cahiers du Genre, no 33 (2002), l'Harmattan, Paris, France. p.63-83
- Gaudet, J.A. et Lapointe, C. (2004). *Oui à l'équité : réflexions et outils pédagogiques*. Québec, Les Éditions de la Francophonie.

- Guilhot, N. (2000). « Les institutions financières sous le feu de la critique. D'une vérité à l'autre, les politiques de la Banque mondiale ». *Le Monde diplomatique*, septembre 2000, p. 20-21. [www.monde-diplomatique.fr](http://www.monde-diplomatique.fr).
- Internatinoale de l'éducation (2004). « Résolution sur éducation : service public ou marchandise ». Résolution politique de l'International de l'Éducation. [http://www.ei-ie.org/worldcongress/docs/Wc04Res\\_PublicService\\_or\\_Commodity\\_f.pdf](http://www.ei-ie.org/worldcongress/docs/Wc04Res_PublicService_or_Commodity_f.pdf) tiré du web le 8 novembre 2005.
- Iuéd (2003). « Le défi social du développement : Globalisation, inégalités et protection sociale. Programme collectif et international de recherche. Synthèse partie éducation formation savoir » [http://www.unige.ch/iued/new/recherche/ruig-ds/re\\_education.php](http://www.unige.ch/iued/new/recherche/ruig-ds/re_education.php) tiré du Web le 8 avril 2004.
- Kemal, D. (1999). *Intégrer les femmes au processus de développement : défis et perspectives*. Discours de M. Kemal Dervis, Vice-Président de la Banque mondiale, Rabat, Maroc, 19 mars 1999.
- Laval, C. et al. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Éditions Syllepse, Paris, France.
- L'Écuyer, R. (1990). « Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de soi ». Québec : Presse de l'Université du Québec. P.1-52
- Mosconi, N. (1998). « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes ». *Éducation et émancipation. Recherches féministes*, 11 no 1, 7-17.
- Mouterde, P. (2001) « Néolibéralisme et éducation : Promesse de libération ou initiation à l'enfermement? » Conférence présentée au Québec lors de colloques de préparation au Sommet des peuples d'avril 2001. [http://www.unites.uqam.ca/cese/taon\\_repertoire/taon\\_V5\\_No4/art228.html](http://www.unites.uqam.ca/cese/taon_repertoire/taon_V5_No4/art228.html) tiré du web le 8 avril 2004.
- Muller, P. (1995). « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde » dans Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. L'Harmattan. Paris, France. p.153-179.
- Onu (1993). *Réduction de la pauvreté et développement durable : objectifs divergents?* Rapport du Comité de la planification du développement, 1992. Nations Unies, New York.

- Pelizzari, A. (2004). « Ce qui ne coûte rien, ne vaut rien ». Le courrier d'ATTAC No 353 du vendredi 2 août 2002. <http://www.france.attac.org/a321> tiré du web le 17 août 2005.
- Roux *et al.*, (2003). « Détournements et retournements du principes d'égalité » dans Christine Michel *et al.* (dir.), *Nouvelles Questions Féministes*, Volume 22, No 3, p.4-13.
- UNESCO (2002). *Stratégie à moyen terme 2002-2007 : Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication*. UNESCO, 2002, Paris, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125434f.pdf> tiré du web le 30 septembre 2005.
- UNICEF (2003). *Accélérer le progrès en faveur de l'éducation des filles*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, New York (États-Unis).
- UNIFEM (2005). *Le progrès des femmes à travers le monde*. [http://www.unifem.org/attachments/products/PoWW2005\\_overview\\_fre.pdf](http://www.unifem.org/attachments/products/PoWW2005_overview_fre.pdf) tiré du web le 23 janvier 2006.
- Weber, L. (2005). « Éducation, mouvements sociaux et mondialisation » Observatoire antilibéral de l'éducation et des services publics (OALE). [http://www.oale.org/spip/article.php3?id\\_article=344](http://www.oale.org/spip/article.php3?id_article=344) tiré du web le 17 août 2005.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategies for Education*. A World Bank Review. The World Bank, Washington, D.C.
- World Bank (1999). *Education Sector Strategy*. The World Bank, Washington, D.C.
- World Bank (2001). *World Bank Group Strategy Framework*. January 24, 2001. World Bank, Washington, DC.
- World Bank (2002). *Annual Report 2002*. The World Bank Group. <http://www.worldbank.org/annualreport/2002> tiré du Web le 11 juillet 2005.
- World Bank (2002). *Education and HIV/AIDS : A Window of Hope*. World Bank, Washington, D.C. 79p.
- World Bank (2003). *Annual Report 2003*. The World Bank Group. <http://www.worldbank.org/annualreport/2003/> tire du web le 27 août 2005.

- World Bank (2003). *L'Éducation et le VIH/SIDA : Ouvrage de référence - Programmes de prévention du VIH/SIDA*. <http://www.schoolsandhealth.org/sourcebook/sourcebook%20intro.htm> tiré du web le 10 septembre 2005.
- World Bank (2004). *Perspective on Development*. Pressgroup Holding Europe S A. for the World Bank. Autumn 2004. World Bank, Washington, D.C.
- World Bank (2004). *Évaluation multipartenaires du Cadre de développement intégré (CDI)*. Département de l'évaluation des opérations. Rapport de Synthèse- The World Bank, Washington DC.
- World Bank (2004). *Girls' Education in Africa : What Do We Know About Strategies That Work?* Human Development Sector Africa Region, The World Bank, May 2004. [http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/girls\\_ed\\_73.pdf](http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/girls_ed_73.pdf) tiré du web le 18 avril 2004.
- World Bank (2005). « Mobilizing the Private Sector for Public Education » A PEPG - World Bank Conference October 5-6, 2005; Kennedy School of Government, Harvard University, <http://www.ksg.harvard.edu/pepg/conferences/MPSPE.htm> tiré du web le 27 août 2005.
- World Bank (2005). « Education finance and decentralization » International Conference. Thursday-Friday, January 13-14, 2005, The World Bank, Washington, DC. U.S.A. <https://register.rti.org/EducationFinance/index.cfm> Tiré du web le 27 août 2005
- World Bank (2005). « Decentralizing Education in Guatemala: School Management by Local Communities ». Education NOTES. The World Bank, February 2005. <http://www.worldbank.org/education>

*Lagi Zoundi* est étudiant au doctorat en administration et évaluation en éducation, Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.