

La société civile et la gouvernance
de l'éducation de base

MALI
Etude sur le terrain
(traduite de l'anglais)

25 octobre 2007

Suzanne Cherry,
candidate à la maîtrise (auteure principale)
et
Karen Mundy,
professeure agrégée

Comparative and International Development Education Centre, OISE/UT
civilsocietyandeducation@gmail.com

Les quatre études de cas, ainsi qu'une analyse-synthèse, sont disponibles
sur le site web du projet:
http://cide.oise.utoronto.ca/civil_society/

Recherche parrainée par OISE-UT,
l'Agence canadienne de développement international
et le Centre de recherches pour le développement international

Sommaire

Au cours des quinze dernières années, le Mali a procédé rapidement à des réformes fondamentales dans le secteur de l'éducation. Parmi celles-ci, il y a eu les efforts des PTF et des ONG pour étendre le système des écoles communautaires, l'embauche à grande échelle d'enseignants contractuels et le lancement du PRODEC, le Programme Décennal de Développement de l'Éducation. Le gouvernement malien a aussi cédé progressivement la gouvernance de l'éducation aux autorités infranationales (les Collectivités Territoriales).

Dans l'ensemble, ces réformes ont élargi l'espace occupé par la société civile au niveau des politiques. Elles ont toutefois eu des conséquences diverses pour les organisations de la société civile (OSC), ce qui a accentué les divisions au sein de celle-ci. Deux constellations clés d'acteurs des OSC ont émergé, chacune subissant des pressions différentes afin de modifier les modalités de sa participation au secteur de l'éducation.

La première constellation d'OSC est constituée des ONG nationales et internationales, qui assument souvent un rôle de prestation de services complémentaires. Pour ces acteurs, le passage à un programme sectoriel s'est accompagné d'une évolution de la stratégie des PTF vers l'appui budgétaire, d'une baisse de l'interaction entre les PTF et les ONG et d'une réduction du financement direct des activités des ONG. Du même coup, les ONG reconnaissent qu'elles ont de meilleures possibilités de partenariat avec le gouvernement, mais un manque de communication et de compréhension mutuelle a entravé leurs rapports. Si les ONG appuient activement la mise en œuvre des réformes axées sur la décentralisation et, de façon générale, le programme sectoriel (PRODEC), elles sont préoccupées par les conditions qu'imposent les PTF et le manque d'imputabilité du gouvernement. Par conséquent, elles ont clairement le sentiment qu'elles doivent participer activement aux processus liés aux politiques nationales, mais la coordination et la collaboration mutuelles demeurent un défi à surmonter. Contrastant

Les stratégies et les responsables gouvernementaux entendent principalement un rôle pour les OSC aux *niveaux infranational et scolaire* : veiller à ce que les acteurs au niveau de l'école soient bien formés et mobilisés

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des acronymes.....	vi
1. Introduction	1
2. Conception de la recherche	2
3. Le contexte malien	3
3.1 Le contexte politique et économique au Mali.....	3
3.2 La société civile au Mali.....	5
4. Le cadre de politique de l'éducation de base au Mali.....	9
4.1 Le secteur de l'éducation après la révolution démocratique de 1991	9
4.2 Le programme du secteur de l'éducation au Mali – PRODEC.....	11
4.3 La décentralisation de l'éducation	12
5. Les acteurs de la société civile dans le secteur de l'éducation au Mali.....	13
5.1 Les organisations de la société civile actives en éducation de base	13
5.2 La collaboration et la coordination parmi les OSC en éducation	15
5.3 Forces et faiblesses des capacités des OSC en éducation	19
6. Rôle de la société civile dans la conception et la mise en œuvre du PRODEC, le programme du secteur de l'éducation au Mali.....	23
6.1 Participation des OSC à la conception du PRODEC (1996-1999).....	23
6.2 Rôles des OSC et décentralisation au sein du PRODEC : un débat qui se poursuit	26
6.3 Recul de l'engagement dans les processus liés aux politiques nationales?	30
7. Rapports actuels entre le gouvernement et les organisations de la société civile.....	32
8. Rapports actuels entre les PTF et les organisations de la société	

Tableaux

Tableau 1 : Données sur les interviews par type.....	3
Tableau 2 : Statistiques de base du Mali.....	5
Tableau 3 : Statistiques de l'éducation au Mali	10
Tableau 4 : Contrastes entre les points de vue des OSC maliennes quant à leur participation à la conception du PRODEC	24

Encadré

Encadré 1 : Leçons tirées du Groupe Pivot Education de Base	19
---	----

Liste des acronymes

ACDI	Agence canadienne de développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEEM	Association des Elèves et Etudiants du Mali

1. Introduction

Au Mali, où le gouvernement et la communauté internationale des partenaires techniques et financiers (PTF)¹ ont fixé des cibles ambitieuses pour l'expansion de l'accès à l'éducation de base, une constellation diverse et dynamique d'organisations de la société civile (OSC) joue un rôle actif dans le secteur de l'éducation. Le gouvernement et les groupes de PTF ont encouragé la participation de la société civile en éducation – dans la

2. Conception de la recherche

La recherche sur le terrain au Mali a été effectuée par Suzanne Cherry entre mars et juin 2006 sous l'égide du ROCARE (Réseau Centre et Ouest Africain de Recherche en Education)³. Des efforts ont été faits pour contacter les organisations de la société civile actives en éducation, à l'aide d'une technique d'échantillonnage en boule de neige et l'application d'un protocole d'interview standard.⁴ Au total, 69 interviews semi-structurées ont été réalisées auprès de 126 répondants, dont 40 femmes. De ce nombre, 16 interviews ont eu lieu avec des fonctionnaires ou des représentants du gouvernement (dont 3 au niveau des communes) ; 43 interviews ont eu lieu avec des OSC et 10

Tableau 1 : Données sur les interviews par type

Type	Nombre d'organisations	Nombre de
------	---------------------------	-----------

de Moussa Traoré (1968-1991) a été renversé lors d'un soulèvement populaire en 1991, au cours duquel les étudiants et les enseignants ont joué un rôle important (Danté, Gautier, Marouani & Raffinot, 2001). Un comité de transition a ensuite remis les pouvoirs de façon pacifique après la tenue des premières élections multipartites en 1992, des élections considérées libres et justes (Sandbrook, 1996 ; van den Walle, 2003). La Troisième République de 1992, dirigée par le président Alpha Konaré, a rapidement donné lieu à des réformes axées sur la décentralisation, lesquelles ont attiré l'attention parce qu'elles comportaient un transfert de pouvoir authentique (Glenzer, 2005 ; Seely, 2001). Au cours de ses deux mandats, le gouvernement Konaré s'est mérité des éloges pour avoir instauré la liberté politique et religieuse (Pringle, 2006), respecté les droits de l'homme (Danté et coll., 2001), favorisé la liberté de presse (Danté et coll., 2001 ; Pringle, 2006 ; Sandbrook, 1996) et encouragé une plus grande participation populaire à la gouvernance (Wing, 2002)⁷. Le gouvernement d'Amadou Toumani Touré, élu en 2002 et reporté au pouvoir en 2007, bien qu'ayant été moins analysé dans les publications savantes, est aussi perçu comme respectueux de la démocratie et des droits de l'homme (CIDA, n.d. ; Dizolele, 2005). Le Mali a récemment été décrit comme « l'une des démocraties les plus réussies en Afrique » [traduction] (Pringle, 2006, p. 31) et, avec le Bénin, « le seul pays d'Afrique francophone à maintenir et, de bien des façons, à renforcer sa démocratie depuis le début des années 90 » [traduction] (Glenzer, 2005, p. 2).

Nonobstant ces réalisations, des recherches menées au cours de la période Konaré ont fait ressortir que le Mali devait encore surmonter « la structure patrimoniale qui est son héritage politique » [traduction] (Danté et coll., 2001, p. 6), son passé marqué par la « politique personnalisée et clientéliste » [traduction] et les problèmes causés par « les luttes entre factions et les divisions débilantes » [traduction] au sein des partis politiques, y compris les principaux partis (Sandbrook, 1996, pp. 77, 80). Sous l'actuel gouvernement Touré, il n'y a pas d'opposition politique organisée et le gouvernement dirige par consensus et prise de décision collective (OECD, 2004). Dans un tel contexte, la qualité du débat politique est difficile à évaluer, bien que sous le gouvernement antérieur (Konaré) l'opposition politique ait été jugée faible (Danté et coll., 2001). La corruption est aussi vue comme un problème endémique au Mali (Int, 62P ; Dizolele, 2005 ; Pringle, 2006) en dépit de la campagne menée par le gouvernement contre la mauvaise gestion (Dizolele, 2005).

Sur le plan économique, 80 p. 100 de la population active du Mali vit actuellement de l'agriculture et de la pêche. Toutefois, comme le Mali exporte surtout du coton et de l'or, son économie est vulnérable aux fluctuations des prix sur les marchés mondiaux et aux conditions climatiques. La pauvreté demeure un défi majeur. Le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) du Mali précise que 63,8 p. 100 de la population vit dans la pauvreté et 21 p. 100 dans une pauvreté extrême ; bien que la pauvreté soit un phénomène principalement rural, elle est en hausse dans les grandes villes en raison de la

⁷ Cela dit, le gouvernement Konaré a aussi été fortement critiqué lors des élections de 1997, que l'on a qualifiées de « partiellement justes » [traduction] (van den Walle, 2003, p. 320), entachées d'irrégularités, boycottées par l'opposition et décrites comme ayant « produit en pratique un Parlement unipartite » [traduction] (Boukhari, 2000, p. 28).

migration et de la détérioration du marché du travail (Gouvernement du Mali, 2002, p. 1). Le taux d'analphabétisme était de 71,3 p. 100 en 2004 (OECD, 2004) ; la mortalité infantile atteignait 121/1000 (en 2005) et l'espérance de vie, 48 ans (en 2005)⁸. Le PIB par habitant était de 371 dollars US

interpersonnels au niveau du village » [traduction] au Mali. Avant la révolution démocratique de 1991, les groupes de la société civile ont joué pendant longtemps un rôle d'opposition à la dictature de Traoré et ont comblé les lacunes des services publics (Floridi & Corella, 2004). Avant 1991, la société civile formelle ou « organisée » comprenait les mouvements de fermiers, d'étudiants et de femmes (Floridi & Corella, 2004). Les ONG sont d'abord intervenues pour mettre en œuvre des programmes parrainés par l'Etat et les PTF lors des mesures d'urgence prises en réponse à la sécheresse de 1972-1973 (Toukara, 2001). A la faveur de la décroissance de l'Etat qui a accompagné les politiques d'ajustement structurel des années 80, les activités des ONGI ont continué à prendre de l'expansion et le nombre d'ONG nationales a augmenté considérablement à la fin des années 80, avec l'appui des PTF internationaux¹¹.

Cependant, à partir de 1991, l'avènement de la démocratie multipartite entraînera une multiplication des OSBm()otou(ac[3re et ont)Tj43ultipartite ent148 refBTor 2 2 2.et let222syndo222isées r

31C ; 33C). De façon générale, la mesure dans laquelle les OSC représentent réellement et de façon démocratique leur base est incertaine (Dembélé et coll., 2002). Un facteur qui a peut-être contribué à cette confusion est la difficulté qu'il y a parfois à distinguer entre la quête de pouvoir et l'exercice de la responsabilité sociale (Floridi & Corella, 2004). Il arrive que des OSC soient utilisées par des dirigeants qui souhaitent se lancer en politique, ou qu'un dirigeant d'une OSC occupe à la fois une fonction en politique et dans la société civile (Int, 19C ; 24C ; 31C ; 37C ; 70C).

Evoquant ces préoccupations, le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) offrait le commentaire suivant sur le contexte politique pour la société civile :

Le processus démocratique malien est encore fragile en raison de l'insuffisance de culture démocratique et de citoyenneté, l'existence de l'incivisme et la recherche de passe-droits. La fragmentation de la société civile et sa faiblesse à constituer un contre pouvoir crédible sont également une manifestation du déficit démocratique. (Gouvernement du Mali, 2002, p. 23)

En outre, deux OSC et un répondant gouvernemental ayant participé à cette étude ont fait les commentaires suivants :

On ne connaît pas très bien la société civile, de façon globale. La société civile même ne se connaît pas très bien, elle n'est pas consciente de sa force ou bien elle pense qu'elle n'a pas de force ... souvent, elle ne se donne pas l'opportunité de capitaliser [...] tout ce qu'elle dispose aujourd'hui, de façon concrète. (Int, 16C)

On est en train de la chercher [une compréhension de la société civile]... on est vraiment hétérogène et éparse, divers, ce qui fait notre force et notre dynamique, mais quelque part, on n'arrive pas à parler le même langage. (Int, 29C)

La société civile n'est pas, dans sa globalité, consciente d'elle-même. [...] Beaucoup d'organisations ignorent qu'elles sont dans un grand mouvement des organisations de la société civile [...] Vous constatez cela au niveau des communes, au niveau des régions, et d'une manière plus générale. [...] Il y a manque de coordination, un manque d'articulation, on peut coordonner les actions au niveau d'une localité, mais elles ne sont pas coordonnées aux niveaux plus élevés [...] ; il faudrait s'organiser pour avoir une voix harmonisée. (Int, 4G)

En réponse à ces problèmes, plusieurs efforts ont été faits dernièrement pour développer des coalitions inclusives de la société civile au Mali, dont la Plateforme Nationale de la Société Civile (2000), financée par le PNUD et, plus récemment, le Conseil National de la Société Civile (2003) et la Fédération des collectifs d'ONG (FECONG) (2003), une plate-forme de coordinations des ONG nationales et régionales (Dembélé et coll., 2002 ;

A l'époque, les ONG étaient mécontentes de la vitesse à laquelle se déroulait les différentes étapes et elles ont choisi de créer leur propre processus de consultation parallèle, avec le soutien de l'USAID (Danté et coll., 2001). Lorsqu'elles ont participé aux groupes de travail du CSLP formés par le gouvernement, leur présence ne leur a pas assuré une influence et elles sont restées dans l'ombre des représentants du gouvernement et des PTF (Danté et coll., 2001).

4. Le cadre de politique de l'éducation de base au Mali

4.1 Le secteur de l'éducation après la révolution démocratique de 1991

L'article 18 de la Constitution malienne de 1992 précise que « tout citoyen a droit à l'instruction » et que l'enseignement public est « obligatoire, gratuit et laïc » (République du Mali, 1992). Cependant, l'application de ce droit en réalité a posé un redoutable défi au premier gouvernement démocratique du Mali en raison des difficultés économiques et de la « démocratie en construction » (CLIC, n.d.). Entre 1992 et 2002, le système d'éducation a subi beaucoup de perturbations, notamment des grèves d'enseignants, des boycotts d'étudiants et même de la violence et du vandalisme de la part d'étudiants qui menèrent à leur arrestation et à leur emprisonnement (Boukary, 1999 ; République Française, 2003). Ainsi, en 1993, des étudiants ont saccagé la résidence du ministre de l'Éducation nationale et déclenché un incendie à l'Assemblée nationale (Diakité, 2000). Après d'autres grèves et manifestations d'étudiants à Bamako en 1994, le gouvernement a fermé toutes les écoles du pays (République Française, 2003). Les syndicats d'enseignants ont aussi fait la grève cette année-là, comme d'ailleurs les travailleurs de l'industrie en raison d'une dévaluation de 50 p. 100 de la monnaie (Smith, 2001). En 1996, une autre grève a mené à l'arrestation de 40 étudiants, dont le président de l'association nationale des étudiants (AEEM) ; ces derniers furent relâchés après une grève de douze jours de leurs partisans (République Française, 2003). En 1997, les étudiants se sont joints aux leaders de l'opposition politique pour protester contre les résultats de l'élection présidentielle. Des étudiants ont par la suite été mis à l'arrêt et accusés de vandalisme, d'incendies criminels, de dommages à la propriété et de violence physique, entre autres chefs d'accusation (République Française, 2003). En dépit de cette agitation, le gouvernement et les groupes de la société civile ont progressivement réussi à instaurer une stabilité beaucoup plus grande dans le système d'éducation. Cela est imputable en grande partie aux efforts de la société civile (Int, 27C ; 38OM ; Floridi & Corella, 2004 ; République Française, 2003). Les principaux intervenants dans la gestion de ces crises ont été notamment les associations de parents d'élèves, les leaders religieux et traditionnels, les syndicats d'enseignants et certains acteurs économiques clés (Diakité, 2000). Des efforts ont aussi été faits par le gouvernement pour engager un dialogue avec les citoyens sur ces problèmes tout au long des années 90.

Autre élément positif, le secteur de l'éducation a fait d'énormes progrès au chapitre de l'accès à l'école primaire depuis le début des années 90. Le taux brut de scolarisation au premier cycle (les six premières années) de l'enseignement fondamental est ainsi passé de 26,5 p. 100 en 1990 à 69 p. 100 en 2004 (MEN Sec Gen, 2006c, p. 1). Tounkara (2001, p. 4) affirme que cela est le fruit d'une politique d'éducation fermement orientée vers la

Une autre réforme importante du secteur de l'éducation dans les années 90 a été l'embauche à grande échelle d'enseignants contractuels. A la fin des années 80 et tout au long des années 90, le Mali était aux prises avec une sérieuse pénurie d'enseignants attribuable en partie à la fermeture des instituts de formation des maîtres et à une politique de « départs volontaires » [traduction] dans le cadre du programme d'ajustement structurel (Ongoïba, 2005 ; World Bank Group, 2006, p. 89). Conseillé par la Banque mondiale, le Mali a réagi à cette pénurie en recrutant des enseignants contractuels, d'abord au niveau secondaire puis, en 1992-1993, au niveau de l'éducation de base (Ongoïba, 2005 ; World Bank Group, 2006). Les enseignants contractuels représentaient 86 p. 100 des enseignants recrutés entre 1998 et 2002 (Ongoïba, 2005, p. 18). Bien que peu appréciée des enseignants et de leurs syndicats, et soulevant de nombreuses questions sur le plan de la qualité, l'embauche d'enseignants contractuels a

de l'éducation (World Bank, 2006)¹⁷. Les autres PTF « appuient une composante particulière avec leurs propres instruments et selon leur avantage comparatif » [traduction] (World Bank, 2006, p. 15). Parmi ceux-ci, on retrouve l'USAID (United States Agency for International Development), l'UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance), la Suisse, la Belgique, le PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement), le Japon, l'Allemagne, la BID (Banque interaméricaine de développement), la Banque asiatique de développement et l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (World Bank, 2006, p. 15). La Banque mondiale/AID fournit un crédit de 35 millions de dollars US (World Bank, 2006). Parmi les autres PTF dans le secteur de l'éducation, il y a le Luxembourg, la Banque africaine de développement, la Banque islamique de développement, le Fonds de développement international de l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP), l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) et le Programme alimentaire mondial. Le gouvernement malien collabore étroitement avec ce groupe de partenaires techniques et financiers à la mise en œuvre du PISE, dans un cadre de partenariat national, par des missions d'évaluation conjointe et ses groupes thématiques (Int, 33C ; 35G ; 38OM ; Bender, Diarra, Edoh & Ziegler, 2007).

4.3 La décentralisation de l'éducation

L'un des plus importants éléments du programme du secteur de l'éducation du Mali, le PRODEC, représente une initiative gouvernementale de décentralisation progressive du système d'éducation. Le Mali a transféré la responsabilité de la gestion de l'éducation du gouvernement central aux Collectivités Territoriales élues pour un mandat de cinq ans, aux niveaux de la région, du cercle et de la commune (MATCL, 2003, p. 27)¹⁸. Ces autorités ont le pouvoir de réunir des ressources en recourant à la fiscalité et en

carrière des enseignants, la définition de la carte scolaire et l'élaboration de stratégies de scolarisation des filles, parmi les nombreuses tâches qui leur incombent (Aide et Action,

suscité des opinions divergentes¹⁹

groupe ombrelle pour faire entendre la voix de l'ensemble de la société civile dans le secteur de l'éducation ; cependant, des OSC ont indiqué qu'elles avaient toujours besoin d'un appui pour mieux s'organiser et renforcer leur capacité de jouer le rôle de partenaire au niveau des politiques. La situation du Mali contraste donc avec les observations que nous avons faites dans les trois autres pays étudiés, où des organisations ombrelles existent depuis plusieurs années et représentent, à des degrés divers, les intérêts communs des ONG, des ONGI, des syndicats d'enseignants, des représentants des étudiants et des parents, des organisations religieuses, des prestataires de services et des autres OSC dans le secteur de l'éducation.

Outre les tensions qui opposent depuis longtemps les ONG et les syndicats nationaux d'enseignants, nos interviews ont fait ressortir un certain manque de solidarité parmi d'autres acteurs de la société civile présents en éducation. Ainsi, nous avons noté une faible collaboration entre les OSC de confessionnalité différente ou de diverses régions. Les groupes islamiques actifs en éducation se sentent parfois déconnectés de la société civile, tandis que les OSC nationales et infranationales n'ont pas réussi à établir de rapports suffisamment étroits entre elles (Capacci Carneal, 2004 ; Miller-Grandvaux et coll., 2002).

L'un des principaux foyers de tension que nous avons observés se situe peut-être entre les ONG nationales et internationales. Les ONG nationales éprouvent beaucoup de frustration du fait qu'elles jouent un rôle de sous-traitant des ONGI (Int, 17C ; 37C), une pratique répandue lors de l'expansion des écoles communautaires (Capacci Carneal, 2004 ; Miller-Grandvaux et coll., 2002). On s'inquiète du fait que les PTF ne financent pas souvent les ONG nationales de façon directe; selon un répondant :

Pour le moment, l'appui des PTF est versé directement aux ONGI, au détriment des ONG nationales; la tendance doit être actuellement l'inverse [...] les ONGI sont obligées de sous-traiter avec les ONG nationales pour pouvoir aller faire le travail sur le terrain, cela fait combien de millions de dollars qui tombent entre temps? Ils pourraient gagner directement en appuyant les ONG nationales pour qu'elles puissent livrer les résultats sur le terrain. (Int, 37C)

Pour leur part, les ONG internationales ont fait plusieurs commentaires au sujet des ONG nationales (ONGN). Selon les ONGI, les atouts des ONGN résident dans l'éducation non

pratique pourrait faire une contribution utile au système d'éducation (Int, 20C ; 25C ; 26C ; 33C ; 64C).

Le CCA/ONG, une coordination d'ONG actives en éducation au Mali depuis les années 80, offre une autre illustration du risque de tension qui peut opposer les ONG nationales et les ONGI, et de ses effets sur la coordination du secteur des ONG. Mis sur pied en 1983 par des ONGI afin de coordonner l'action des ONG face à la sécheresse, le CCA/ONG est devenu « le centre nerveux des ONG de développement et d'urgence au Mali » [traduction], s'engageant avec le gouvernement et renforçant les capacités des ONG membres (Int, 16C ; Glenzer, 2005, p. 202). En 1989, toutefois, on observait un certain morcellement de la collectivité des ONG. Cette année-là, une seconde organisation ombrelle a été formée afin d'encadrer plus spécifiquement les ONG nationales – le SECO/ONG – et de veiller aux intérêts et d'assurer les besoins de ces dernières. Par la suite, les ONG féminines ont aussi décidé de créer leur propre structure d'encadrement, la CAFO, en 1991. Le CCA/ONG existe toujours et compte de nombreux

64C). Cependant, on a aussi noté un certain scepticisme quant à la possibilité de parvenir à une coalition nationale vraiment fonctionnelle des OSC actives en éducation de base, du moins à court terme (Int, 20C) ; pour y parvenir, il faudrait manifestement que la société civile en éducation s'attaque aux nombreux défis que les répondants associent aux coalitions d'ONG (Int, 1G ; 16C ; 33C ; 43P ; 64C), ainsi qu'aux tensions existant entre les OSC dans le secteur de l'éducation de façon générale. Une ONG a manifesté de sérieuses réserves quant aux possibilités de collaboration entre les OSC, qui défendent des intérêts très opposés – syndicats d'enseignants, ONG et associations d'étudiants – et s'est interrogée sur l'utilité et l'efficacité d'une coalition qui réunirait ces acteurs (Int, 9C ; communication personnelle ; 17 août 2007.)

Malgré ces défis notés par certains répondants, une coalition pour l'EPT s'est formée au Mali en 2005-2006 avec l'appui d'Aide et Action, Oxfam R-U, Plan International et Care International (Int, 33C ; communication personnelle ; 27 juillet, 2007). Cette coalition réunit un éventail très prometteur d'OSC, dont des syndicats d'enseignants, la FENAPEEM, des ONGI, des ONG nationales, des associations et des représentants des organisations ombrelles et des réseaux d'ONG. Au moment de notre recherche en 2006, cette coalition laissait entrevoir des divergences d'opinions sur la meilleure façon d'établir des mécanismes de leadership pour un groupe aussi diversifié d'acteurs (Int, 20C ; 44C)²¹. Certains répondants ont attribué ces premières difficultés au sein de la coalition pour l'EPT au fait que l'on y discute trop de la façon de se structurer plutôt que de définir une vision et une plate-forme communes (Int, 20C ; 57C). Cependant, un rapport de 2007 affirme que cette coalition pour l'EPT a depuis marqué des progrès positifs en vue de résoudre les questions de leadership qui se posaient, clarifiant sa vision et recrutant des appuis pour ses activités. Sa campagne de 2007 a été financée par un bon éventail d'OSC du Nord et du Sud, ce qui incite à penser que le niveau de confiance envers la coalition va en augmentant (Int, 33C ; communication personnelle ; 27 juillet 2007). En outre, cette coalition a présenté l'allocution préliminaire en tant que partenaire de la société civile à la Conférence internationale sur l'abolition des frais de scolarité, à Bamako, au Mali, en juin 2007, convoquée par l'ADEA, l'UNICEF et la Banque mondiale. Même si le Mali n'a pas encore pris l'engagement d'abolir les frais de scolarité, le gouvernement a exprimé l'intention d'élaborer un plan à cette fin (SFAI, 2007); cela pourrait devenir un puissant foyer de mobilisation pour la coalition de l'EPT, autour duquel les divers acteurs pourraient convenir de collaborer.

21 De façon plus générale, les luttes de leadership constituent un problème reconnu dans les tentatives de collaboration au sein de la société civile au Mali (Int, 11C ; 20C ; 21CG ; 26C ; 33C ; 44C ; 57C ; Aide et Action, 2005b). A titre d'exemple, une ONG a souligné que les coalitions de la société civile « ne représentent que leurs secrétariats et qu'elles n'ont aucune légitimité, aucunes racines – leurs dirigeants ne cessent de se quereller » (Int, 33C). Selon une autre OSC: «

Encadré 1 : Leçons tirées du Groupe Pivot Education de Base

Dans les années 90, un certain nombre de Groupes Pivot différents ont été organisés avec le soutien des PTF pour orienter les efforts des OSC vers des domaines particuliers, comme l'éducation, la santé, l'environnement, la micro-entreprise et le développement social (Int, 16C ; 9C ; Floridi & Corella, 2004). Ces efforts ont abouti à la formation, en 1992, du Groupe Pivot Education de Base, une organisation qui a coordonné et représenté les ONG nationales et les ONGI (Int, 37C ; 43P ; 52C ; Miller-Grandvaux et coll., 2002 ; Tounkara, 2001). La promotion de l'EPT figurait parmi ses objectifs initiaux. Groupe Pivot s'est aussi impliqué de près dans les efforts de promotion des écoles communautaires auprès du gouvernement. Par la suite, des PTF l'ont invité à servir d'intermédiaire financier entre les PTF et les organisations impliquées dans la création des écoles communautaires (Miller-Grandvaux et coll., 2002 , p. 35). Le Groupe Pivot Education de Base n'avait pas la capacité requise pour jouer ce rôle de sous-traitant ; il a été accusé d'avoir mal géré les fonds et, au bout du compte, a perdu sa capacité de coordonner les efforts de ses membres autour d'objectifs de politique communs (Miller-Grandvaux et coll., 2002 , p. 34).

La campagne de représentation réussie du Groupe a culminé avec la décision du gouvernement d'intégrer les écoles communautaires au système formel au milieu des années 90. Par la suite, l'organisation s'est retrouvée sans objectif politique clair (Miller-Grandvaux et coll., 2002), bien que la défense des intérêts des écoles communautaires n'ait pas été le but premier du Groupe à sa création. Aujourd'hui, le Groupe Pivot Education de Base n'a plus l'influence qu'il a déjà eu sur la scène de l'éducation, selon des PTF, des ONG et des travaux de recherche antérieurs sur le Mali (Int, 20C ; 23C ; 25C ; 26C ; 38OM ; 43P ; 44C ; 56OM ; Miller-Grandvaux et coll., 2002). L'expérience du Groupe Pivot Education de Base illustre certains des défis inhérents aux modèles de collaboration des OSC tributaires du soutien extérieur, en particulier lorsque les partenaires externes tentent d'utiliser les organisations ombrelles comme intermédiaires financiers.

5.3 Forces et faiblesses des capacités des OSC en éducation

Au cours de nos recherches, nous avons demandé aux répondants de toutes catégories (OSC, gouvernement, PTF) de préciser quelle

37C ; 40C ; 48C ; 57C). Pour les PTF, les ONG sont efficaces dans la mobilisation sociale, tandis que les PTF et le gouvernement considèrent les OSC aptes à mobiliser des *ressources* autant que des gens (Int, 4G ; 12G ; 35G ; 56OM).

– Des répondants ont ajouté que les OSC sont à leur meilleur dans **la prestation des services** (Int, 20C ; 31C ; 33C). Les répondants du gouvernement ont commenté de façon positive l'apport des OSC au chapitre de l'accès et de leur capacité à « intervenir là où le gouvernement ne peut pas » (Int, 4G ; 13G). Ils louangent également l'expansion des écoles communautaires qui a aidé à solutionner le faible taux d'accès, lorsque les OSC ont exercé des pressions auprès de leurs partenaires pour obtenir des ressources (Int, 35G ; 39G) ; « nous aimerions que ce genre de contribution se multiplie », a affirmé un représentant gouvernemental (Int, 35G). Les représentants du gouvernement et d'autres OSC ont indiqué que les ONG faisaient une contribution importante et jouaient le rôle de spécialistes en éducation non-formelle (ENF), notamment dans le travail relatif à la politique d'ENF (Int, 1G ; 8C ; 12G ; 26C ; 33C ; 57C).

– Les OSC et le gouvernement s'entendent pour reconnaître que les OSC – surtout les ONG nationales – jouent un rôle de plus en plus important dans **la décentralisation de l'éducation à l'échelle communautaire**. Ils s'occupent notamment du développement des capacités des représentants élus, de la formation des acteurs de la scène scolaire, de la

23C ; 25C ; 26C ; 44C ; 57C). D'autres (représentant une ONGI, une ONG nationale, un syndicat d'enseignants et une coalition nationale) ont affirmé que les OSC *n'avaient pas* une solide capacité en innovation (Int, 9C ; 26C ; 31C ; 40C). De l'avis d'un répondant : « Il est difficile de faire accepter les innovations [par le gouvernement], nous devons faire beaucoup de lobbying pour y arriver » (Int, 9C).

La question de la capacité des OSC en matière de **représentation** ('plaidoyer') a soulevé un certain débat. Les syndicats d'enseignants, les ONG nationales et les coalitions fournissent des exemples d'efforts de plaidoyer axés sur le

politiques – notamment la scolarisation des filles²⁵ et la politique nationale d'ENF – ont été cités par *plus d'une OSC* et confirmés par des répondants du gouvernement ou des PTF.

Cependant, il est important de noter que ni les OSC ni le gouvernement ni la documentation sur le Mali n'ont présenté un exemple *récent* de dossier majeur dans lequel *la société civile plus large présente en éducation aurait collectivement influencé* un changement dans la politique. Cette conclusion est similaire à celles que l'on a tirées au sujet du travail de **représentation (plaidoyer)** des OSC en éducation. Elle laisse penser que les OSC en éducation sont quelque peu dispersées et qu'elles ne sont pas tout à fait habituées à travailler au sein de coalitions regroupant différents acteurs de la société civile (comme des syndicats d'enseignants, des représentants des étudiants et des parents, des ONG nationales, des ONGI, des fournisseurs de services, etc.).

6. Rôle de la société civile dans la conception et la mise en œuvre du PRODEC, le programme du secteur de l'éducation au Mali

La stratégie du secteur de l'éducation du Mali (PRODEC), conçue entre 1996 et 1999, et le programme d'investissement visant à l'appuyer (PISE) ont modifié sensiblement les termes de l'engagement entre le gouvernement, les PTF et les acteurs de la société civile dans le secteur de l'éducation. Dans ce qui suit, nous examinons d'abord les rôles de la société civile dans la conception du PRODEC et les nouveaux rôles et attentes engendrés par le PRODEC pour la société civile. Nous

du PRODEC. Un groupe a souligné les consultations étendues qui s'étaient déroulées et s'est dit d'avis que l'on avait été à l'écoute des OSC. Un deuxième groupe nous a affirmé que son point de vue n'était pas pris en considération et qu'il considérait le PRODEC comme un plan influencé de l'extérieur. Comme nous le verrons ci-dessous, une partie au moins de l'explication de ces opinions différentes résulte du fossé qui sépare depuis longtemps les OSC, qui se considèrent elles-mêmes comme des « prestataires de services complémentaires » dans le système d'éducation de base et ont tissé des liens étroits au niveau international, d'une part, et les organisations nationales possédant une solide base locale. Les opinions divergentes qui les animent sont résumées dans le tableau qui suit.

Tableau 4 : Contrastes entre les points de vue des OSC maliennes quant à leur participation à la conception du PRODEC

Question	Groupe I : OSC ayant de solides racines ou bases nationales*	Groupe II : OSC ayant de solides liens internationaux**
<p>Mesure dans laquelle le processus de conception du PRODEC a favorisé la participation des OSC.</p> <p>Mesure dans laquelle le contenu du PRODEC a été influencé par les OSC.</p>	<p>- Le processus de conception comportait des lacunes, ce qui a gêné la participation véritable des OSC (invitations tardives, documents de préparation non disponibles).</p> <p>- La contribution des OSC n'a pas influencé le contenu final du PRODEC. « Nous avons participé, mais nos opinions n'ont pas été prises en considération. »</p> <p>Des politiques majeures, notamment les réformes axées sur la décentralisation – dont la gestion décentralisée des enseignants et la création des nouveaux comités de gestion scolaire – ont été mises en œuvre ; le point de vue des OSC sur ces réformes a été ignoré.</p>	<p>- Le processus de conception a permis une consultation véritable des OSC.</p> <p>- Les OSC ont contribué de façon significative au contenu du PRODEC : « Quand on lit le PRODEC, on peut voir que c'est le fruit d'une vaste consultation. »</p> <p>Les réformes axées sur la décentralisation ont été appuyées par les OSC.</p>

processus d'élaboration du PRODEC (Toukara, 2001). En outre, le coordonnateur régional du ROCARE, le réseau de recherche en éducation régional basé au Mali, a dirigé l'équipe de conception du PRODEC et s'est efforcé d'associer de près les OSC au processus (Toukara, 2005). PTF et chercheurs de l'extérieur conviennent que les OSC ont été consultées et qu'elles ont participé de façon significative (Int, 13G ; 43P ; Wing,

gouvernementaux ont affirmé que le programme du secteur de l'éducation avait mis de l'avant de nouveaux rôles pour la société civile au niveau local et à celui de l'école – dans les activités de sensibilisation, de formation et de suivi, ainsi que pour contribuer à la stabilité du système et au développement de nouveaux modes de collaboration entre l'Etat et les autres acteurs (Int, 39G). Avant le PRODEC, l'Etat assurait à la fois la mise en œuvre et l'évaluation (Int, 39G). Il reconnaît maintenant qu'il « ne peut être l'acteur [principal] et tout faire » (Int, 39G). Les représentants gouvernementaux et les documents traitant des politiques gouvernementales entrevoient les rôles suivants pour les OSC en éducation :

aviser le gouvernement au sujet des problèmes qui risquent de faire dérailler la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation et proposer des solutions (Int, 35G) ;

contribuer à l'infrastructure et aux ressources humaines et financières (Int, 3G ; 4G ; 35G ; 66G ; MEN CADDE, 2003, p. 12) ;

élaborer des plans concrets pour réduire les disparités régionales en éducation (Int, 39G) ;

développer les capacités de gestion et de gouvernance des élus locaux (Int, 3G) ;

au niveau de l'école ou de la communauté, sensibiliser, mobiliser et fournir un soutien à la formation des communautés et des comités de gestion scolaire (CGS) (Int, 3G ; 4G ; 39G ; 66G) ;

les syndicats d'enseignants, les associations de parents (APEs) et les ONG doivent, respectivement, sensibiliser les enseignants, les parents et les communautés, et les mobiliser à participer afin de répondre aux besoins et aux défis de l'école ; ils doivent également prévenir les conflits et favoriser le fonctionnement en douceur du système (Int, 35G ; MEN CADDE, 2003, p. 11-12) ;

les communautés ont leur mot à dire dans le calendrier scolaire, les programmes d'enseignement et leur contenu, le suivi et l'évaluation des activités scolaires, la carte scolaire et le recrutement des enseignants (MEN CADDE, 2003, p. 10 ; MEB/MESSRS, 2000, p. 49) ;

les communautés et les autorités élues aux paliers décentralisés (les Collectivités Territoriales) sont invitées à mobiliser des ressources en vue de la construction, de l'équipement et de l'entretien des écoles (Int, 66G ; MEN CADDE, 2003, p. 10).

Des responsables des services déconcentrés du MEN ont résumé ainsi le rôle de la société civile au niveau de l'école :

Dans le cas de la décentralisation, c'est la société civile qui doit jouer le plus grand rôle. Par exemple, prenons le cas du CGS (comité de gestion scolaire); on

PDESEC²⁷ [...] On veut qu'ils soient les vrais acteurs désormais pour gérer à la base leur école parce que l'école leur appartient. (Int, 46C)

C'éducation)T-1(,)]TJ.00138Tw 07.980 0 17.9801515 741448 rm(32Tj0.0002 Tc

gouvernement leur confie plus de responsabilité (Int, 6C) ; « nous voulons un réel partenariat avec l'Etat, semblable à celui qui existe dans le secteur de la santé » (Int, 9C).

La relation entre les ONG et le Ministère de l'Administration Territoriale et des

nis351 signifi

n'ayant pas les ressources logistiques, humaines et financières requises pour exercer leurs responsabilités (Int, 6C ; 14C ; 15C ; 17C ; 25C ; 37C ; 54C ; Public World, 2004 ; Ziegler et coll., 2004). On a même affirmé qu'ils avaient demandé un soutien financier aux ONG pour effectuer leur travail (14C ; 15C ; 17C). Quelques répondants d'ONG ont parlé des conflits de leadership au niveau local, les services déconcentrés du MEN voulant conserver un rôle clé dans la gestion des écoles et le recrutement des enseignants, sans être remis en question par les ONG (Int, 19C ; 27C). Il semble que ces nouveaux rapports n'aient pas été suffisamment formalisés ou précisés (Int, 14C ; 27C ; 37C ; Ziegler et coll., 2004).

Notre recherche n'a pas fait ressortir d'exemples de collaboration stratégique soutenue entre les membres du Parlement et les acteurs de la société civile. Cependant, des ONG ont donné des comptes rendus mitigés au sujet de leurs rapports avec les représentants élus au niveau *local*. Certaines ONG ont émis des commentaires positifs sur le partenariat étroit établi avec les élus locaux, qui sont disposés à rencontrer les ONG et à leur faire une place dans leurs activités (Int, 6C ; 14C ; 17C ; 26C ; 37C). On juge que ces élus ont rapidement assumé leurs compétences dans des domaines tels que la construction d'écoles et le recrutement d'enseignants (Int, 54C ; 68G ; Ziegler et coll., 2004). Ils sont aussi perçus comme ayant intérêt à établir de bonnes relations avec les ONG, qui peuvent améliorer leurs chances de réélection en leur fournissant des ressources pour des programmes de développement locaux (Int, 14C ; 58P). « Des maires se servent des résultats des ONG pour leur campagne électorale, » a noté une ONG (Int, 37C). Toutefois, la relation de l'ONG avec les élus locaux est aussi qualifiée de faible, émergente ou problématique dans bien des cas, en raison d'une méfiance réciproque ou de la capacité limitée des représentants élus au niveau de la gouvernance participative et la gestion partagée (Int, 33C ; 40C ; 50G ; 58P).

Seulement quatre comités de gestion scolaire ont été interviewés et ils ont tous fait des commentaires positifs – et aucun commentaire négatif – au sujet de la collaboration actuelle avec les représentants déconcentrés du MEN (Int, 45C ; 47C ; 51C ; 61C). Ils ont relevé un nouveau sens de partenariat égalitaire avec les représentants du MEN :

De plus en plus, nous sommes sollicités dans la prise de décision au niveau du Centre d'animation pédagogique (CAP) (Int, 47C). Il y a une relation plus étroite entre le CAP et nous; avant, presque tout nous tombait dessus, mais maintenant c'est nous qui leur renvoyons la balle; eux, ils apprécient et font des suggestions et des recommandations et nous les appliquons sur le terrain [...] on discute de tout maintenant alors qu'auparavant on ne discutait pas [...] nous n'étions que des exécutants, maintenant nous élaborons ces projets avec eux, et nous en discutons avec eux. (Int, 51C)

Les relations entre ces comités et les représentants *élus* locaux semblent en être encore à une étape précoce de développement et se caractérisent parfois par de la confusion, des conflits, une méfiance réciproque ou un manque de collaboration (Int, 58P). Dans certains cas, les CGS ont obtenu l'aide du maire sur des questions administratives (pour obtenir le certificat de naissance d'un enfant que l'on veut inscrire à l'école, aider des enfants à passer d'un programme d'ENF au système officiel), ou pour fournir quelques

participation de la société civile au dialogue sur les politiques. Comme l'a expliqué un représentant d'un PTF :

En tant que PTF, on est très préoccupé par la faiblesse des capacités de la société civile, par le fait qu'elle ne semble pas avoir une plateforme suffisante pour agir. On essayait de penser à des canevas de projets ou de programmes en appui à la société civile, mais c'est tellement diffus et volatile donc on ne sait pas au juste à quoi s'attaquer. En éducation, avec les aides budgétaires, on aura de moins en moins [...] de contact avec la société civile. On est très préoccupé par cela parce

b. Ne pas réserver les ressources au gouvernement, mais en affecter une partie aux OSC.

Les OSC ont insisté sur la nécessité d'un accès continu à des ressources. Certaines OSC – surtout les ONGI, les ONG nationales, les coalitions et les prestataires de services – sont préoccupées du fait que les PTF fournissent des ressources seulement à l'Etat (Int, 6C ; 9C ; 29C ; 32C ; 33C). A leur avis, une portion distincte devrait être réservée pour leur financement direct (Int, 29C ; 32C). Une OSC a noté que le fait d'acheminer tout le soutien au gouvernement limite la capacité des OSC d'influer sur le *genre d'occasions de participation* qu'on leur offre : « La société civile pourrait aussi initier des cadres de réflexion, d'évaluation des politiques et des pratiques éducatives en cours, mais elle n'a pas aujourd'hui les moyens compte tenu de la politique des PTF. L'aide des PTF est dirigée directement au niveau de l'Etat, qui assure la coordination, et de plus en plus les PTF ne financent pas les actions de la société civile. » (Int, 57C). Des représentants de *toutes les catégories* d'OSC ont dit souhaiter plus de transparence quant aux ressources que les PTF envoient à l'Etat et à la manière dont elles sont utilisées, et plus de transparence également à l'intérieur des ministères (Int, 5C ; 22C ; 33C). Un certain intérêt a été exprimé relativement au

dans d'autres pays permettent de penser que l'on pourrait former une coalition vitale de la société civile en éducation au Mali avec l'appui du gouvernement et de la communauté internationale.

MEN (Ministère de l'Education Nationale), République du Mali. (2006b). *Programme d'Investissement dans le Secteur de l'Education II, Mission conjointe du 6 au 17 mars 2006 au Mali, Aide-mémoire pour l'appui de la Banque Mondiale.*

MEN (Ministère de l'Education Nationale), République du Mali. (2006c). *Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education, Descriptif de la seconde phase (2006-2008), Version finale.*

MEN CADDE (Ministère de l'Education Nationale, Cellule d'Appui à la Décentralisation, Déconcentration de l'éducation), République du Mali. (2003, juillet). *Résultats du forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé, 18-19 février 2003 Bamako.*

MEN CADDE (Ministère de l'Education Nationale, Cellule d'Appui à la Décentralisation Déconcentration de l'éducation), République du Mali. (2005, octobre). *Résultats des travaux de l'atelier d'élaboration du cahier des charges.*

MEN CNR-ENF (Ministère de l'Education Nationale, Centre National des Ressources de l'Education non-formelle), République du Mali. (2005, mars). *Rapport Général du Séminaire National de Bilan Programmation sur l'Education Non Formelle, Bamako, 21-24 mars 2005.*

MEN CNR-ENF (Ministère de l'Education Nationale, Centre National des Ressources de l'Education non-formelle), République du Mali. (2006, janvier). *Guide de formation du personnel des Académies d'Enseignement et des Centres d'Animation Pédagogique: Module 1, ENF.*

ME Sec Gen (Ministère de l'Education, Secrétariat Général), République du Mali. (2001a, juin). *Processus d'élaboration du PRODEC.*

ME Sec Gen (Ministère de l'Education, Secrétariat Général), République du Mali. (2001b, mai). *Rapport du Mali.* Papier présenté à la Quarante-sixième session de la conférence internationale de l'éducation, Genève, Suisse, septembre 2001. Consulté le 8 septembre, 2007, sur le site: <http://www.ibe.unesco.org/International/Ice/natrap/Mali.pdf>

MEN Sec Gen (Ministère de l'Education Nationale session 0.0034 n1(e ation68-0.0031 Tw T*[82 57ere,)6(2.252 0 Tat G(o)4sus i(c

Miller-Grandvaux, Y., & Yoder, K. (2002, février). *A literature review of community schools in Africa*.
United States Agency for International Development (USAID), Support for Analysis and Research

- SFAI (School Fee Abolition Initiative/Initiative d'abolition des frais scolaires). (2007, juin). *Concept note*. Document de la Conférence internationale sur l'abolition des frais scolaires: planifier la qualité et la pérennité financière, Bamako, Mali. Consulté le 30 juin, 2007, sur le site: <http://www.adeanet.org/downloadcenter/SFAI06-07/1.SFAI%20Mali%20Concept%20Note%20en-19-06.pdf>
- Smith, Z. K. (2001). Mali's decade of democracy [copie électronique]. *Journal of Democracy*, 12(3), 73-79.
- Toukara, B. (2001, décembre). *Le rôle des ONG dans l'éducation de base au Mali*. USAID et ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education). Consulté le 8 septembre, 2007, sur le site: http://pdf.dec.org/pdf_docs/PNACP052.pdf
- Toukara, B. (2005). *L'expérience de la collaboration entre les chercheurs du ROCARE et le Ministère de l'Éducation de Base pour la réforme éducative au Mali*. Papier présenté à l'Atelier de réflexion et d'échanges sur la synergie entre chercheurs et décideurs dans le monde de l'éducation au Burkina Faso, Ouagadougou, janvier 2005. Consulté le 3 octobre, 2005, sur le site: <http://www.idrc.ca/uploads/user-S/11157235191ReformeEducMali-BrehimaToukara.pdf>
- Toukara, B., Oumar Fomba, C., & Fané, D. (2001). *Évaluation de la qualité de l'éducation dans les écoles communautaires gérées par Africare et ONG partenaires*. Bamako, Mali: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE). Consulté le 16 novembre, 2005, sur le site: http://www.rocare.org/ecolecommunautaire_africare.pdf
- Toukara, B., Oumar Fomba, C., & Tangara, D. (2000). *Évaluation de la qualité de l'éducation dans les écoles communautaires gérées par World Education et ONG partenaires*. Bamako, Mali: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE). Consulté le 16 novembre, 2005, sur le site: http://www.rocare.org/ecolecommunautaire_worldeducation.pdf
- UNAIDS/ONUSIDA (2006). Annex 1: Country Profiles. Paru dans *Report on the Global AIDS Epidemic 2006*. Consulté le 31 mars, 2007, sur le site: http://data.unaids.org/pub/GlobalReport/2006/2006_GR_ANN1M-Q_en.pdf
- UNDP (United Nations Development Program/Programme des Nations-unies pour le développement). (2006). *Beyond scarcity: power, poverty and the global water crisis*. Consulté le 31 mars, 2007, sur le site: http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics/countries/data_sheets/cty_ds_MLI.html
- USAID (United States Agency for In

- World Bank, Fast Track Initiative (Banque mondiale, Initiative Fast Track). (n.d./sans date). *Country database*. Consulté le 24 janvier, 2006, sur le site:
http://www.fasttrackinitiative.org/education/efafti/documents/Countrystatustable_oct05.xls
- World Bank (Banque mondiale). (2006). *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 24 Million (US\$35 million equivalent) to the Republic of Mali for a second education sector investment program*. Consulté le 6 mai, 2007, sur le site: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/06/29/000160016_20060629095851/Rendered/PDF/36189.pdf
- The World Bank Group, Independent Evaluation Group. (2006). *From schooling access to learning outcomes: An unfinished agenda, An evaluation of World Bank support to primary education*. Consulté le 8 septembre, 2007, sur le site:
[http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/DB332E8D5FF2968E852571A800797D10/\\$file/primary_education_evaluation.pdf](http://lnweb18.worldbank.org/oed/oeddoclib.nsf/DocUNIDViewForJavaSearch/DB332E8D5FF2968E852571A800797D10/$file/primary_education_evaluation.pdf)
- World Bank/IDA (Banque mondiale/Association internationale de développement). (2007). *Première mission conjointe de suivi de la deuxième phase du Programme d'Investissement dans le Secteur de l'Education (PISE II) du 9 au 26 février 2007, Aide-mémoire*. Bamako, Mali: auteur.
- Ziegler, M., Touré, A., Tangara, M. & Coulibaly, M.. (2004). *Etat de la Mise en Oeuvre de la Décentralisation et de la Planification de l'Education, notamment au niveau des Collectivités Territoriales*. Bamako, Mali: Ministère de l'Education Nationale du Mali & UNICEF.