



Études et Travaux

en ligne n° 20



Sandra Barlet, Christian Baron, Damien Lagandré
Avec la collaboration d'André Delluc

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

LES ÉDITIONS DU GRET



Référence du document

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle. Coll. Études et Travaux, série en ligne n°20, Éditions du Gret, www.gret.org, 2008, 106 p.

Auteurs : Sandra Barlet, Christian Baron, Damien Lagandré. Avec la collaboration d'André Delluc.

Composition du comité de pilotage de l'étude sur la Coopération éducative confiée au Gret, comité issu du Groupe Éducation/Formation de la Commission Coopération Développement (CCD) :

Roland Biache, président de la commission Éducation de Coordination Sud, délégué général de Solidarité laïque, coprésident du groupe Éducation de la CCD ;

Valérie Huguenin, chef de bureau, Mission d'appui à l'action internationale des organisations non gouvernementales, ministère des Affaires étrangères et européennes, MAAIONG/DGCID/MAEE

Jacques Malpel, chargé de mission à la Direction des politiques de développement, Sous-direction des politiques sectorielles et des OMD, Bureau des politiques éducatives et d'insertion professionnelle, ministère des Affaires étrangères et européennes (DGCID/DPDEV, MAEE).

Jacques Marchand, chargé de mission à l'AFD, division Éducation et formation professionnelle ;

Un remerciement tout particulier est adressé à Lucien Cousin pour sa compétence et son implication.

Zones géographiques : France et Zones de solidarité prioritaire

Domaine (s) : éducation, formation professionnelle

Mots clefs : éducation, formation professionnelle

Mise en ligne : octobre 2008

Maquette couverture : Hélène Gay

Collection Études et travaux en ligne

Cette collection rassemble des textes qui présentent des travaux des intervenants du Gret (rapports de programmes de recherche, capitalisation sur des projets, études thématiques réalisées, points de débat, etc.).

Ces documents sont mis en ligne et téléchargeables gratuitement sur le site du Gret (rubrique « Ressources en ligne ») :

www.gret.org

Ils sont par ailleurs vendus sous forme imprimée, à la librairie du Gret (rubrique « publications »).

Contact : Éditions du Gret, edition@gret.org

Résumé

La coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle est riche et multiforme. La politique publique française, définie en 2005, donne les orientations d'intervention aux différents acteurs : pouvoirs publics, professionnels du système éducatif français, collectivités territoriales, organisations non gouvernementales, fondations, entreprises, particuliers via le mécénat et le parrainage ou via le bénévolat. Toutefois, ces acteurs, nombreux et variés, ne se connaissent pas toujours bien entre eux. En particulier, les actions, compétences et orientations des acteurs non gouvernementaux restent encore assez peu connus.

Ce document provient d'une étude réalisée de février à juillet 2008 à la demande de la Mission d'appui à l'action internationale des organisations non gouvernementales / Direction générale de la Coopération internationale et du développement (MAAIONG/DGCID), du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), dans le cadre du Groupe éducation de la Commission Coopération Développement (CCD). L'étude a été menée en parallèle de la révision en cours de la stratégie française en la matière.

Ce document propose aux acteurs non gouvernementaux un état des lieux des actions de coopération française en matière d'éducation, de formation professionnelle et d'insertion. Il situe d'une part la coopération publique française dans son contexte international et présente la stratégie suivie par la France. D'autre part, une enquête menée auprès de plus de 60 ONG et complétée par des entretiens individuels avec quelques fondations et collectivités permet de tracer les grandes lignes du paysage de la coopération française non gouvernementale.

Avertissements aux lecteurs

Les analyses et commentaires qui sont développés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne constituent pas une position officielle du ministère des Affaires étrangères et européennes.

Les données chiffrées pour lesquelles les sources ne sont pas précisées dans les parties I et II (coopération publique) proviennent des documents de base présentés dans la bibliographie en annexe 9. Celles présentées dans la partie III (coopération non gouvernementale) proviennent de l'enquête menée par le Gret.

Sommaire

Introduction.....	7
La coopération publique internationale en matière d'éducation et de formation professionnelle.....	7
• L'évolution du contexte	9
L'état de l'éducation dans les pays africains	9
La problématique de la formation professionnelle et de l'emploi	10
Les moments clés de la coopération internationale	11
• Présentation	13
Brève chronologie.....	13
Éléments d'analyse	15
La coopération publique française en matière d'éducation et de formation professionnelle	20
• La stratégie éducative française et ses moyens d'intervention	21
Le champ d'action, les responsabilités et les compétences	21
La stratégie indicative 2005 (en cours de révision en juin 2008).....	22
Le Cadre d'intervention sectoriel 2007-2009 de l'AFD.....	23
Les instruments	24
L'APD bilatérale consacrée à l'éducation, hors dette, écolages et aide aux réfugiés.....	25
• Bilan de la stratégie française et principales problématiques	27
Une stratégie quasiment silencieuse sur le post-primaire, la formation professionnelle et l'insertion.....	27
La place et l'usage du français dans l'éducation	28
La traduction de la stratégie dans les DCP et les limites de l'aide-programme.....	29
Le pilotage de la coopération éducative française	29
La nécessaire évolution de l'assistance technique	30
La participation et les articulations avec les actions internationales	31
La coopération éducative des ONG françaises	33
• Méthode et déroulement de l'enquête.....	33
• Les principaux résultats.....	36
Présentation des ONG ayant répondu	36
Les budgets annuels (2007) et les sources de financements.....	36
Les principales interventions des associations.....	41

Les projets considérés comme importants ou innovants par les associations.....	44
• Quelques compléments sur les acteurs non gouvernementaux	47
Les ONG.....	48
Les fondations.....	49
Les collectivités territoriales.....	49
Synthèse et pistes de réflexion.....	51
• Évolution de la stratégie publique française et enjeux actuels	51
• La coopération éducative des ONG est riche et diverse, mais encore méconnue	52
• Un manque de connaissance entre acteurs et des synergies à développer.....	53
• Comment les différents financeurs français de la coopération éducative pourraient-ils mieux tirer partie de leurs actions réciproques ?	54
Annexes	55
Annexe 1 : Liste des sigles et abréviations	57
Annexe 2 : Quelques définitions utiles	59
Annexe 3 : Fiches descriptives de quelques activités : Fast-Track Initiative, Pôle de Dakar, Pasec/Confemen	65
• Fast-Track Initiative, ou Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous.....	65
• Pôle de Dakar	70
• Pasec/Confemen.....	71
Annexe 4 : Évolution récente de la stratégie française de coopération	77
Annexe 5 : Projets en vigueur, pays, contribution française et évolution de l'assistance technique... ..	79
• Les fonds de solidarité prioritaire (MAEE)	79
• DCP signés et pays où l'éducation est un secteur de concentration.....	81
• Information sur l'assistance technique mobilisée dans les secteurs de l'éducation	83
• Les projets liés à la jeunesse cofinancés par le MAEE en 2007	83
• Les projets financés par l'AFD de 2000 à 2007	87
Annexe 6 : Termes de références de la mission	91
• Objet de la consultation	91
• Contexte et objectif	91
• Objet des prestations.....	92
• Maîtrise d'ouvrage et pilotage de l'enquête	93
Annexe 7 : Liste des ONG ayant répondu à l'enquête et entretiens complémentaires.....	95
Annexe 8 : Questionnaire d'enquête de la Maaiong sur la coopération éducative française	99
Annexe 9 : Bibliographie	103
Annexe 10 : Liste des tableaux et graphiques	105

Introduction

Le présent document présente le résultat de deux états des lieux, qui couvrent les champs de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'insertion. Le premier porte sur la coopération publique française, le second sur les interventions des organisations non gouvernementales (ONG) françaises.

Il a été rédigé afin de mettre à disposition des acteurs non gouvernementaux une information synthétique, claire et transparente sur la coopération au développement en matière d'éducation, de formation professionnelle et d'insertion.

Ce travail cherche à mettre en exergue l'ampleur, la diversité et les orientations majeures des actions gouvernementales et non gouvernementales. L'état des lieux de la coopération publique, internationale (première partie) puis française (seconde partie), a été réalisé sur la base d'une analyse des principaux documents de stratégie et d'analyses d'experts. Il place les interventions, le positionnement et les enjeux de la stratégie française dans leurs contextes historique et international. L'enquête sur la coopération éducative des ONG (troisième partie) constitue le premier travail mené en France de caractérisation des intervenants et de leurs activités. Cette enquête a été complétée par quelques rencontres individuelles avec des fondations, des collectivités territoriales et des ONG afin de l'élargir à l'ensemble du secteur non gouvernemental.

Le Groupe de recherche et d'échanges technologiques (Gret) a réalisé ces deux travaux entre février et juillet 2008, pour le compte de la Mission d'appui à l'action internationale des organisations non gouvernementales / Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (Maaiong/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE).

Ces études ont été menées en parallèle au travail de révision de la stratégie française en matière de coopération éducative et de définition des initiatives à prendre en la matière dans le cadre de la présidence française de l'Union européenne au second semestre 2008.

La coopération publique internationale en matière d'éducation et de formation professionnelle

Cet état des lieux de la coopération éducative internationale est structuré en deux parties :

- une présentation d'ensemble de l'évolution des systèmes éducatifs et des problématiques dans lesquelles a évolué la coopération éducative, avec un parallèle sur l'évolution des enjeux et des actions de la coopération éducative française ;
- une mise en contexte de ces enjeux rappelant les jalons clés de la coopération éducative au plan international.

Il comporte certaines limites, dues aux sources de documentation : d'une part, il porte plus sur les pays africains que sur les autres pays en développement ; d'autre part, il couvre uniquement les champs suivants, concernant les jeunes : alphabétisation, apprentissage, insertion, éducation (enseignement de base, secondaire et supérieure), formation professionnelle.

| *Cf. en annexe 2 la définition des principaux termes techniques utilisés dans ce document.*

À titre introductif et comparatif avec les données sur la coopération internationale de cette première partie, un bref aperçu de l'évolution de la coopération éducative française est présenté dans l'encadré ci-dessous.

**La coopération éducative française :
évolution des enjeux, des résultats et cohérence dans le contexte international**

Dans les années 1960, suite aux indépendances, la France maintient une forte présence d'assistance technique dans les systèmes éducatifs, essentiellement africains, en y affectant des professeurs français. La France intervient alors essentiellement dans le primaire.

Dans les années 1970, la France se recentre sur quelques secteurs « clés » (toujours majoritairement en Afrique) – investissement dans la formation des élites (enseignements secondaire et supérieur) et formation de formateurs – et se désengage partiellement du primaire. Le modèle français d'enseignement technique est répliqué, orienté vers l'emploi dans la fonction publique et vers les grandes entreprises (le secteur dit « moderne »). Mais, suite aux ajustements structurels et aux privatisations, ce secteur embauche de moins en moins et le flux des formés dépasse les besoins des économies. Par ailleurs, les mauvais rendements (redoublements, exclusions, échecs scolaires) alourdissent le coût de cet enseignement pour les États et les familles, et sa qualité est critiquée : le modèle ne correspond pas aux enjeux des pays dans lesquels il est appliqué.

Dans les années 1980, commencent les interventions par projets pour la France, comme pour les autres principaux bailleurs, qui passe à une coopération plus légère. La France diminue fortement le nombre de ses assistants techniques, qui venaient en substitution aux ressources humaines locales (professeurs, inspecteurs, selon le modèle français¹), pour mettre en place des coopérants moins nombreux et dont l'activité est concentrée sur la conception de politiques éducatives et sur une fonction de conseil. Mais les projets ne s'inscrivent pas toujours dans un cadre d'ensemble cohérent. Un travail critique de remise à plat est entrepris afin d'éviter la dispersion de l'aide.

Dans les années 1990 et 2000, des retards importants en matière de scolarisation et une détérioration de la base de la pyramide éducative (le primaire) qui a été désinvestie, sont constatés. L'Éducation primaire pour tous (EPT) se révèle être l'un des défis majeurs à surmonter et l'ensemble des bailleurs donne alors la priorité à sa mise en place.

Les bailleurs cherchent à s'unir dans un cadre plus large, à plus long terme. Des stratégies sectorielles sont mises en place à l'échelon international, à l'image de la *Fast-Track Initiative* (FTI) lancée en 2002. La tendance est à des financements par programme plus que par projet. Des programmes éducatifs sont développés, des financements sectoriels permettent à l'État bénéficiaire de définir et de mettre en œuvre sa propre politique.

Enfin, depuis la fin des années 1990, la nécessité de renforcer les compétences professionnelles des jeunes pour permettre leur insertion et promouvoir le développement économique est à l'origine de nombreuses études et initiatives destinées à améliorer le système de formation professionnelle en Afrique subsaharienne. Les interventions, au-delà de l'enseignement technique, se concentrent sur l'apprentissage de type dual et d'alternance, et sur la mise en place de systèmes de formation professionnelle continue. La problématique de la formation professionnelle se pose largement sous l'angle de la pression que les effectifs de jeunes sortant du primaire font peser d'une part à l'entrée du secondaire et du supérieur, qui ne peuvent en accueillir qu'une petite minorité, et d'autre part sur l'employabilité de la majorité de jeunes ne poursuivant pas leurs études.

¹ La France en a eu de 20 à 30 000 en Afrique.

Ainsi, le primaire, qui n'a pas été investi à la hauteur des besoins dans les années 1970-1980, est aujourd'hui en tête des priorités des bailleurs de fonds. Toutefois, certaines problématiques n'ont pas encore été abordées de front par la coopération française, comme l'alphabétisation et l'insertion professionnelle des jeunes, en particulier dans le secteur informel où se trouve la majorité des opportunités d'emplois. Une prise de conscience s'est développée sur le fait qu'il ne faut pas ouvrir systématiquement les portes des collèges suite au primaire : la priorité ne porte pas uniquement sur le scolaire, mais aussi sur l'emploi. Par ailleurs l'emploi, majoritairement dans le secteur informel, n'évolue pas favorablement, ni en quantité, ni en qualité. La révision en cours de la stratégie française en matière de coopération éducative s'oriente vers la prise en considération des modes de formation à partir de la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes (alternance, formation professionnelle post-primaire²).

● L'évolution du contexte

Cette partie présente un aperçu des problématiques liées à l'éducation et à la formation professionnelle, ainsi que du contexte dans lequel s'inscrit et évolue la coopération éducative internationale et française. En premier lieu, un point est fait sur l'éducation dans les pays africains, puis sur la formation professionnelle et l'emploi, au cœur des réflexions sur le développement socio-économique des pays. Enfin, un aperçu de l'évolution de la coopération internationale sur les dix dernières années est également présenté.

L'état de l'éducation dans les pays africains

L'éducation est une condition nécessaire à un développement durable et à la lutte contre la pauvreté et les inégalités. Les liens sont évidents entre éducation et développement socio-économique d'un pays : l'amélioration des systèmes éducatifs et de leurs performances est une condition première de l'éradication de la pauvreté, du progrès économique et du développement durable, même si toute stratégie de développement suppose de prendre en compte d'autres secteurs que l'éducation et la formation.

Par ailleurs, l'éducation est un droit fondamental pour tous les êtres humains, qui peuvent en y accédant devenir des citoyens éclairés, participatifs et capables de constituer des contre-pouvoirs. Ce droit, énoncé dès la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948, représente aussi l'un des aspects essentiels du développement humain.

Comme le souligne le rapport Perret³, si des progrès très significatifs ont été accomplis en Afrique – en particulier francophone – en ce qui concerne le taux brut d'admission en première année du primaire, le taux d'achèvement du primaire, également en progrès, reste trop faible, avec 64 % en 2003. Les performances diffèrent d'un pays à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'un pays, entre les populations rurales et urbaines et selon les revenus des familles.

La conséquence de l'amélioration du taux d'achèvement du primaire est une pression croissante, exercée par des effectifs sortants de plus en plus nombreux. Si, sur le continent africain, la proportion d'une classe d'âge inscrite en 1^{ère} année de collège est passée de 28 % en 1990 à 46 % en 2002, cette hausse des effectifs ne correspond généralement pas à une régulation des flux du post-primaire justifiée pas les besoins de l'économie et de la société, mais elle est la conséquence

² On entend par post-primaire toute forme d'éducation ou de formation intervenant directement après le niveau primaire.

³ La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique, Comité de réflexion stratégique sur la coopération éducative, présidé par François Perret, mai 2007 (nommé le « rapport Perret » dans ce document).

directe de la poussée des jeunes sortant du primaire, qui sont plus nombreux à poursuivre leurs études en cycle secondaire. Les effectifs du secondaire et du supérieur étant plus réduits, ils ont proportionnellement augmenté plus fortement que ceux du primaire.

Si ces données quantitatives sont globalement positives, les résultats qualitatifs ne le sont pas autant : environ la moitié seulement des élèves ayant achevé leur cycle primaire maîtrise les apprentissages fondamentaux (d'après l'indice de qualité développé par le Pôle de Dakar).

Cf. présentation détaillée du Pôle de Dakar en annexe 3.

Enfin, dernier point essentiel concernant la question de l'éducation en Afrique : celui de la diversité des langues. L'Afrique abrite près du tiers des langues vivantes du monde. Cependant, ce sont les langues d'origine non africaine (l'anglais, le français, le portugais, l'arabe) – et non les langues maternelles des enfants africains – qui sont très souvent utilisées dans l'enseignement, y compris durant les premières années d'apprentissage.

Ainsi, comme le constate le rapport Perret en 2008, très peu de pays paraissent en mesure d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire complète universelle (SPU) fixé en 2000 lors du Forum de Dakar à l'horizon 2015, et la majorité des adultes des pays moins avancés (PMA) est analphabète. Le dernier rapport mondial sur l'éducation pour tous (EPT) fait état de 25 pays parmi les 34 pays africains n'ayant pas atteint la SPU en 2002-2003 qui resteront sous la barre des 75 % de taux d'achèvement du cycle primaire. Tout en gardant ancré l'objectif prioritaire de SPU, il est de plus en plus nécessaire d'accorder la priorité aux aspects qualitatifs et d'équité, avec par ailleurs des disparités liées au sexe qui restent encore fortes.

La problématique de la formation professionnelle et de l'emploi

Les constats suivants sont tirés du rapport Gauron⁴.

Depuis la fin des années 1990, la nécessité de renforcer les compétences professionnelles pour promouvoir le développement économique est à l'origine de nombreuses initiatives destinées à améliorer le système de formation professionnelle en Afrique subsaharienne. Celui-ci se situait alors entre un apprentissage traditionnel majoritaire et un enseignement technique de second cycle aux effectifs réduits, techniquement pauvre, cher et peu adapté aux besoins du marché du travail, en particulier ceux de l'économie informelle. Réduisant leurs interventions dans l'enseignement technique, les bailleurs ont alors privilégié deux directions : l'apprentissage de type « dual » (qui associe théorie et pratique), même s'il est resté limité, et la mise en place de systèmes de formation professionnelle continue.

Par ailleurs, avec la priorité donnée actuellement à la SPU, la question de la formation professionnelle est abordée sous l'angle de la pression que l'achèvement de plus en plus fréquent du cycle primaire fait peser sur le secondaire et le supérieur : « *l'enseignement général est surreprésenté par rapport à l'enseignement professionnel* » (Unesco, rapport Dakar + 7, 2007).

Si la préoccupation d'adaptation de la formation professionnelle aux besoins des unités de production demeure plus que jamais présente (et justifie l'intérêt d'un apprentissage rénové), il est souhaitable que cette réflexion s'étende à la réforme de l'enseignement technique. Cette adaptation doit aussi composer avec la nécessité d'articuler la formation professionnelle comme l'enseignement technique avec l'enseignement général post-primaire, dans une vision sectorielle globale et en ayant l'insertion socioéconomique des jeunes comme objectif premier.

⁴ Formation professionnelle et développement économique : bilan et perspectives pour une nouvelle étape, Gauron A., novembre 2007.

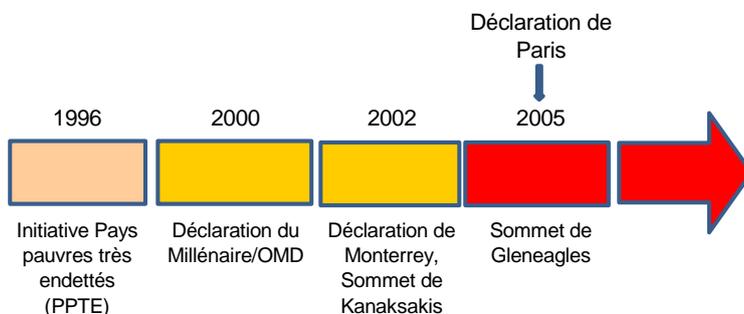
Les actions conduites ces dix dernières années en Afrique subsaharienne dans le domaine de la formation professionnelle l'ont été dans trois directions, en réponse aux insuffisances relevées dans l'enseignement technique : création d'une formation continue, rénovation de l'apprentissage, développement d'un préapprentissage⁵ en milieu scolaire. Il s'agissait d'apporter des compétences indispensables à l'insertion et au développement professionnel respectivement aux salariés du secteur moderne, aux artisans et apprentis salariés, et aux jeunes déscolarisés. Un dispositif phare correspondait à chaque cible : fonds de cofinancement de la formation, référentiels d'activité et certifications professionnelles, et création de centres de préprofessionnalisation. Ces trois piliers se sont développés indépendamment les uns des autres et l'architecture d'un système intégré de formation professionnelle reste à construire.

Les moments clés de la coopération internationale

Dans cette partie sont présentées les principales évolutions de la coopération internationale au cours des 10 dernières années.

Dans les années 1990, une certaine « fatigue de l'aide » est constatée : sur la période 1980-1992, l'aide publique au développement (APD) mondiale représente 0,33 % du revenu national brut (RNB). Elle baisse dans les années 1990 pour ne représenter que de 0,22 % en 2001.

Tab/graph 1. Les moments clés de la coopération internationale



Source : Gret

■ En 1996, l'initiative PPTTE

L'initiative « Pays pauvres très endettés (PPTTE) » est la principale initiative lancée afin d'alléger ou d'annuler la dette des pays en développement (PED). Elle sert de cadre aux créanciers multilatéraux (Banque mondiale, Fonds monétaire international - FMI) et aux 19 créanciers bilatéraux du Club de Paris. Pour en bénéficier, les pays doivent définir un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) prévoyant l'utilisation du produit des annulations de dettes pour le financement des secteurs sociaux.

■ 2000, la Déclaration du millénaire / Les Objectifs du millénaire pour le développement

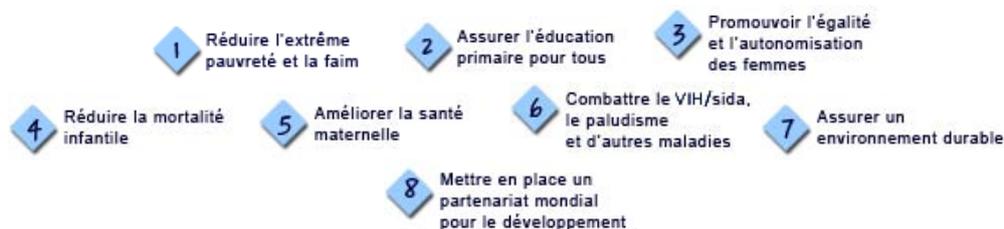
La Déclaration du millénaire a été adoptée lors de l'Assemblée générale des Nations Unies de 2000, à New York, par 147 chefs d'États et de gouvernements et un total de 191 pays représentés. La Déclaration du millénaire, tout en réaffirmant les grands principes de liberté, d'égalité, de solida-

⁵ Le préapprentissage constitue une passerelle entre l'école et l'apprentissage. Il s'effectue dans le cadre de la scolarité primaire et désigne des actions spécifiques en direction de jeunes peu ou pas scolarisés ou n'ayant pas acquis au cours de la scolarité primaire les compétences attendues.

rité, de respect de la nature, de tolérance et de partage des responsabilités entre les peuples et les nations, a établi les priorités en matière de développement.

Cette déclaration contient les huit objectifs du millénaire pour le développement (OMD) :

Tab/graph 2. Les objectifs du Millénaire



Source : site des Nations Unies/OMD, <http://www.un.org/french/millenniumgoals/index.shtml>

■ En 2002, la déclaration de Monterrey et le sommet de Kanaksakis

Un processus visant à améliorer l'efficacité de l'aide s'est ouvert en 2002 avec la déclaration de Monterrey, suivie par celle de Rome (2003), puis de Paris (2005), où l'éducation est mentionnée. Le sommet de Monterrey a abouti à un consensus sur le financement du développement, avec l'installation d'un objectif de l'aide publique au développement fixé à 0,7 % du revenu national brut d'ici 2015 en vue d'atteindre les OMD. Par ailleurs, ce consensus insiste sur l'importance de :

- passer d'une logique de pilotage extérieur à une logique de « contrat » en soutien d'un engagement sur le long terme (cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté – CSLP) ;
- passer d'une conditionnalité *ex-ante* à une conditionnalité *ex-post* sur les résultats ;
- coordonner et harmoniser les interventions des bailleurs en favorisant l'approche programme ;
- et réhabiliter les budgets nationaux comme outils de mise en œuvre des politiques de développement au lieu de les contourner.

Lors du sommet de Kanaksakis, les pays membres du G7 (Allemagne, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Russie) ont confirmé leur décision d'accroître le niveau de l'aide bilatérale à l'Afrique de 6 milliards de dollars d'ici 2006. L'initiative de mise en œuvre accélérée, ou *Fast-Track Initiative* (FTI), est officiellement lancée.

■ En 2005, déclaration de Paris, sommet de Gleneagles, Nouvelle stratégie pour l'Afrique

90 pays et 27 organismes d'aide ont rédigé la Déclaration de Paris où sont réaffirmés et explicités les cinq principes destinés à améliorer l'efficacité de l'aide apportée dans le cadre des OMD, énoncés dès la Déclaration de Monterrey en 2002 : appropriation, alignement, gestion axée sur les résultats, et responsabilité mutuelle. Cette déclaration est accompagnée d'un plan d'exécution définissant douze indicateurs et, pour chacun, un certain nombre d'objectifs.

Allant plus loin que le sommet de Kanaksakis, celui de Gleneagles a validé un doublement de l'aide à l'Afrique d'ici 2010. La même année, la Nouvelle stratégie pour l'Afrique (NSA) de l'Union européenne a été définie pour la décennie 2005-2015, et axée sur l'atteinte des OMD. Par ailleurs, le 10^{ème} Fonds européen de développement (FED) de l'Union a été augmenté (de 13,8 milliards d'euros pour le 9^{ème} FED à 22,7 milliards d'euros pour la période 2008-2013, dont 90 % sont réservés à l'Afrique subsaharienne).

■ En 2006, le sommet de Khartoum

Ce sommet de l'Union africaine a rappelé le caractère prioritaire de l'éducation et a insisté sur l'importance des langues africaines comme supports d'enseignement.

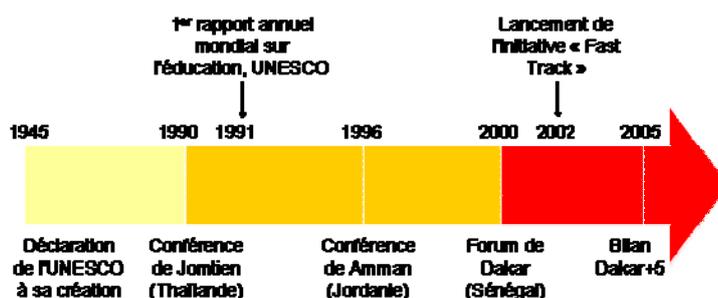
Ainsi, les OMD ont mis fin à la « fatigue de l'aide » des années 1990. En 2005, comme le souligne le rapport Perret, l'aide publique au développement a retrouvé son niveau de la période 1980-1992 de 0,33 % du revenu national brut, mais elle reste encore loin de l'objectif des 0,7 % à l'horizon 2015 fixé à Dakar. L'Afrique a bénéficié des deux tiers de cette augmentation entre 2002 et 2003 et a reçu 28 % de l'aide en 2003. Par ailleurs, la réduction du service de la dette a entraîné dans les 26 pays bénéficiaires une hausse du produit intérieur brut (PIB) de 1,5 point en 2005. Les créanciers se sont engagés à ce que cette réduction soit additionnelle aux autres formes d'aide, mais cela n'est pas encore acquis, selon l'OCDE. Les conditions posées par les bailleurs ont eu pour effet une augmentation des dépenses sociales (éducation, santé de base, secteurs sociaux) qui sont passées en moyenne dans les 24 pays concernés de 5,9 à 8,2 % du PIB.

• Présentation

Brève chronologie

Il est incontournable de débiter cette chronologie, avec la création de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) en 1945, qui a fait entrer l'éducation dans le champ de compétences des Nations Unies. L'éducation est présentée comme facteur de justice et de liberté et les États membres, « *résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation* », en font une valeur essentielle en vue d'assurer, à long terme, le maintien de la paix. En 1948, l'Unesco réaffirme la place de l'éducation comme préoccupation internationale en promouvant une « éducation primaire obligatoire et universelle ».

Tab/graph 3. La coopération publique internationale en matière d'éducation



Source : site internet de l'AFD, www.AFD.fr/jahia/Jahia/home/NosProjets/Education/pid/1079

■ 1990 : Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous à Jomtien (Thaïlande)

Sous l'impulsion de l'Unesco, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef), du Programme des Nations Unies pour le développement (Pnud) et de la Banque mondiale, la première conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) s'est tenue à Jomtien en 1990. Environ 155 gouvernements étaient représentés, ainsi qu'une vingtaine d'organismes intergouvernementaux et environ 150 organisations non gouvernementales.

La communauté internationale a pu établir une déclaration reflétant le consensus mondial et un cadre d'action afin de « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux ». Six objectifs ont été fixés :

- expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance ;
- universalisation de la scolarisation primaire d'ici à l'an 2000 ;
- amélioration des résultats de l'apprentissage ;
- réduction du taux d'analphabétisme des adultes de 50 % ;

- expansion des services d'éducation de base afin de modifier les comportements et les impacts sur la santé, l'emploi et la productivité ;
- acquisition de compétences nécessaires à la vie courante.

■ 1996 : Conférence d'Amman (Jordanie)

La Conférence d'Amman était destinée à faire un premier bilan de la décennie de l'éducation lancée à Jomtien, six ans auparavant. Bien que la tendance au recul de la scolarisation se soit inversée, que les principes de l'Éducation pour tous semblent partagés, le constat est fait que les défis restent nombreux.

■ 2000 : Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal)

Les objectifs ambitieux énoncés à la Conférence de Jomtien n'ont donné lieu qu'à des réalisations partielles et ont fait apparaître d'autres enjeux : les problèmes d'accès et d'équité, la qualité des enseignements, le partage des responsabilités et la mobilisation des ressources, tant au niveau national qu'international.

À partir d'un bilan de la décennie en demi-teinte, le Forum de Dakar réaffirme l'engagement de la communauté internationale dans le domaine de l'Éducation pour tous (EPT) et prend en compte ces nouveaux enjeux à travers six objectifs devant structurer l'action internationale jusqu'à l'horizon 2015 :

- développer la protection et l'éducation de la petite enfance ;
- accéder d'ici 2015 à un enseignement primaire gratuit, de qualité, et le suivre jusqu'à son terme ;
- acquérir les compétences nécessaires dans la vie courante ;
- améliorer de 50 % le niveau d'alphabétisation des adultes ;
- éliminer les disparités de sexe ;
- améliorer sous tous les aspects la qualité de l'éducation.

Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a ainsi relancé la dynamique et a réaffirmé les engagements collectifs autour de l'EPT.

■ Septembre 2000 : les Objectifs du millénaire pour le développement

Les huit objectifs du millénaire pour le développement (OMD), adoptés en septembre 2000 lors de l'assemblée générale des Nations Unies, reprennent deux des six objectifs du Forum de Dakar, qui reste aujourd'hui le cadre de référence de l'action internationale en matière d'éducation :

- à l'horizon de 2015, la scolarisation primaire complète et universelle pour tous les jeunes dans tous les pays (SPU, OMD 2) ;
- la fin des inégalités des sexes dans l'accès à l'éducation en 2005 (OMD 3), en faisant de la formation de base de qualité permettant aux jeunes de ne pas retomber ultérieurement dans l'analphabétisme et d'acquérir des compétences suffisantes pour poursuivre un cursus de formation ou s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

■ 2002 : lancement de l'initiative *Fast-Track*

L'initiative *Fast-Track* (*FTI – Fast-Track Initiative* – d'après son sigle anglais, ou Initiative de mise en œuvre accélérée) a été lancée à la demande du G8 (membres du G7 plus le Canada) en 2002 par 22 donateurs bilatéraux ou multilatéraux pour soutenir l'enseignement dans les pays à faibles revenus. Le secrétariat de l'initiative est géré par la Banque mondiale et la coprésidence tournante est assumée par un membre du G8 et un bailleur de fonds non-membre du G8.

L'initiative *Fast-Track* est un partenariat mondial (approche programme) visant à accélérer la réalisation de la scolarisation primaire universelle dans les pays à faibles revenus, qui ont un docu-

ment stratégique pour la réduction de la pauvreté et une stratégie sectorielle pour l'éducation « crédible ». Ce cadre de partenariat clair et mobilisateur entre les pays bénéficiaires et les donateurs bi- et multilatéraux, dans l'esprit du consensus de Monterrey, vise d'une part à inciter les bailleurs de fonds à augmenter leur aide et, d'autre part, à inciter les pays en développement à bâtir une politique sectorielle cohérente.

Deux fonds fiduciaires sont créés pour favoriser le développement et la complémentarité des aides apportées par les différents bailleurs :

- le fonds catalytique, créé en 2003, qui est destiné à aider temporairement les pays « orphelins » (c'est-à-dire ceux qui ont élaboré leur programme d'éducation mais n'ont pas pu attirer suffisamment de dons extérieurs pour le financer), en jouant un rôle de levier pour augmenter les contributions des bailleurs ;
- le fonds de développement de programmes de l'éducation, créé en 2004, qui est destiné aux pays qui n'ont pas encore de plan sectoriel d'éducation, afin de leur fournir un appui technique pour son élaboration.

| cf. la présentation détaillée de l'initiative *Fast-Track* en annexe 3.

■ 2006 : lancement de la « deuxième décennie africaine pour l'éducation », à Khartoum

Le sommet de Khartoum a approuvé les propositions de la Conférence extraordinaire des ministres de l'éducation de l'Union africaine, relatives au lancement d'une deuxième décennie africaine pour l'éducation (2006-2015). L'accélération et la généralisation de la mise en œuvre des conditions permettant d'atteindre la qualité de l'éducation sont fixées au titre des principaux objectifs de la décennie, avec une insistance particulière sur les langues africaines comme supports de l'enseignement.

Éléments d'analyse

◆ Les engagements de la Communauté internationale sont-ils à la hauteur des enjeux ?

En 2006, le bilan des OMD, six ans après leur définition, est mitigé. De nombreux pays, surtout en Afrique, ne sont pas sur une dynamique permettant de respecter les objectifs fixés pour l'échéance de 2015. Il reste aux pays en développement à « mettre au point des stratégies nationales d'ensemble bien charpentées » et aux pays donateurs à « augmenter leur aide dans les proportions annoncées ».

Malgré la priorité de principe donnée par la communauté internationale à l'éducation, et notamment à l'enseignement de base (engagements de Dakar et OMD), la part de l'éducation dans l'aide publique au développement (APD) bilatérale mondiale n'augmente guère depuis une dizaine d'années. Comme le rappelle le rapport Perret, elle est de 11,2 % en 1995 (6 045 millions de dollars sur un total de 53 792 millions de dollars pour l'APD bilatérale), elle passe à 9,1 % en 2004 (6 777 millions de dollars sur un total de 74 403 millions de dollars).

Par ailleurs, la Banque mondiale a estimé que le seul financement de la scolarisation primaire universelle nécessiterait entre 5 et 7 milliards de dollars par an d'ici 2015, dont plus de 3,1 milliards pour l'Afrique. La progression des engagements financiers internationaux devrait faciliter les choses, mais à une double condition : que la part de l'APD mondiale pour l'éducation de base soit multipliée par trois et que cette part soit davantage dirigée vers l'Afrique (qui ne recevait en 2002 que 10 % de cette aide alors qu'elle en aurait besoin de la moitié).

Ainsi, le constat de l'insuffisance chronique du financement de l'éducation est inquiétant, étant donné le rôle essentiel de l'éducation dans l'éradication de la pauvreté.

Le rapport Dakar + 7 de l'Unesco montre que tous les indicateurs de scolarisation en Afrique présentent des améliorations très importantes depuis 1990. Les progrès en matière de capacité

d'accueil au niveau du primaire, mesurés alors essentiellement par l'évolution du taux brut de scolarisation (TBS – cf. définition donnée en annexe 2) et par la capacité d'accueil, sont significatifs. En moyenne, le TBS en Afrique s'établit à 72 % en 1991, à 80 % en 1999 et à 98 % en 2004. Par ailleurs, alors que sur l'ensemble des pays africains considérés, moins d'un élève sur deux achevait l'enseignement primaire en début de période, deux élèves sur trois atteignent la fin du cycle primaire. Le rapport Dakar + 8 précise ces données : en 1990, 96 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés en Afrique, en regard à 72 millions en 2005. L'Afrique subsaharienne à elle seule en représente une grande part, avec 42 millions d'enfants non scolarisés en 1999 et 32 millions en 2005.

Ainsi, dans les années 1990, peu d'améliorations ont été constatées en termes de scolarisation des enfants africains avec une hausse du TBS de 8 points, mais les progrès ont été très significatifs entre 2000 et 2005, le TBS grimant de 18 points.

◆ L'engagement sur l'objectif de scolarisation primaire universelle

■ La stratégie internationale

La communauté internationale s'est largement engagée sur le caractère prioritaire et urgent de l'objectif de SPU d'ici 2015 fixé lors du sommet de Dakar, et repris par les OMD 2 (tous les jeunes dans tous les pays) et OMD 3 (égalité des sexes dans l'accès à l'éducation). Cette mobilisation internationale a eu des résultats tangibles : si en 1990, encore 25 % des enfants africains n'avaient pas accès au primaire, ils ne sont plus que 6 % en 2003. Le taux de survie (ou achèvement du primaire des jeunes entrés en 1^{ère} année) n'est toutefois que de 68 %.

Ainsi, selon le rapport Perret, les objectifs quantitatifs doivent maintenant se concentrer sur :

- la scolarisation des enfants qui ne le sont pas encore, avec une priorité aux pays les plus en retard et aux publics les plus en difficulté / les plus démunis ;
- l'augmentation du taux d'accès en dernière année du cycle primaire afin d'éradiquer l'analphabétisme et de permettre un accès à la formation professionnelle et à un emploi ultérieur.

■ Les principaux résultats de l'initiative *Fast-Track* à fin 2006

En 2006, 31 pays participent à un programme FTI et 15 pays sont pressentis pour y participer en 2007. Ainsi, plus de la moitié des 59 pays visés seront touchés (14 nouveaux pays pourraient être touchés d'ici fin 2008). Parmi les 27 pays endossés en 2006, quatre seulement ont atteint leur objectif de SPU, six sont sur la bonne voie, quatorze sont sur une tendance qui compromet l'atteinte de leur objectif d'ici 2015, et trois sur une tendance encore moins favorable.

Fin 2006, 237 millions de dollars ont été promis dans le cadre du fonds catalytique à 14 pays et 109 millions effectivement versés (dont 65 millions à des pays africains). Dans le cadre du fonds de développement de programmes de l'éducation, 24 millions de dollars ont été promis (dont 12,94 à des pays africains) et 3,2 millions effectivement attribués (dont 0,78 à des pays africains).

■ Une réalisation partielle des objectifs

Les résultats quantitatifs présentés ci-dessus sont positifs, même si des défis restent à relever, en particulier sur l'amélioration qualitative de la SPU. Environ la moitié des élèves qui ont achevé leur cycle primaire maîtrise les apprentissages fondamentaux⁶.

Des objectifs ont ainsi été définis pour les pays candidats à l'initiative *Fast-Track* dans le cadre indicatif de l'initiative. Ces valeurs cibles permettent de définir des marges de manœuvre quantita-

⁶ D'après l'indice qualité développé par le Pôle de Dakar, la moyenne pour l'Afrique a atteint 51 : seuls 51 élèves sur 100 terminent leur cycle primaire. Or, il est reconnu que la rétention des acquis scolaires par un élève n'ayant pas terminé ce cycle est faible, et le jeune oublie les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, calcul) en grandissant.

tives et qualitatives pour l'enseignement primaire en mobilisant davantage de moyens et en orientant les dépenses, afin de baisser les coûts et de maintenir la qualité. Quelques exemples : le salaire moyen de l'enseignant (qui doit atteindre d'ici 2015 le multiple de 3,5 fois le PIB par habitant), le taux d'encadrement (un enseignant doit encadrer au maximum 40 élèves), le taux de redoublement moyen (moins de 10 % des élèves), les dépenses d'éducation dans le budget national (qui doivent être de 20 % minimum), les dépenses pour le primaire en pourcentage des dépenses d'éducation (de 50 % au moins).

Toutefois, aucune valeur cible n'est définie concernant la qualité des acquisitions en fin de primaire (probablement des informations manquent encore pour le faire de façon rigoureuse) et, plus généralement, ces indicateurs concernent des moyens et non des résultats. Le risque est une course quantitative sur les taux d'achèvement du primaire, au détriment de la qualité. Le Pôle de Dakar pointe d'ailleurs un certain nombre de pays qui n'ont pas pu concilier croissance rapide des effectifs et qualité des apprentissages : au-delà de la SPU, le défi est bien l'acquisition massive de connaissances et de compétences, car la hausse qualitative de l'enseignement n'est pas encore à la mesure de l'accroissement quantitatif des flux d'élèves formés.

Ainsi, si l'on veut disposer d'un nombre suffisant d'enseignants, scolariser les publics les plus difficiles à toucher, introduire des objectifs d'amélioration de la qualité, il faut mobiliser pour l'initiative *Fast-Track* une aide plus importante. Le « *Progress report for the EFA-FIT* » la chiffre à 1,1 milliard de dollars par an pour les 20 pays entrés en 2006 et à 7 milliards par an si on élargit l'initiative *Fast-Track* aux 39 autres pays éligibles. Sinon, la croissance quantitative des effectifs ne sera pas accompagnée d'une éducation primaire de bonne qualité et ne pourra pas être un facteur de réduction de la pauvreté.

- ◆ La problématique du post-primaire et de la formation professionnelle
- Un déficit d'offre adaptée

Comme cela a déjà été précisé, aujourd'hui, deux élèves sur trois ayant commencé le cycle primaire le terminent. Mais ce taux d'achèvement du primaire est encore trop faible et il rejait défavorablement sur la formation professionnelle et l'enseignement technique. D'une part les savoirs de base, non maîtrisés, sont perdus par la suite. D'autre part, l'abandon en cours du cycle primaire, dont la première cause est la pauvreté des familles, signifie souvent aussi la fermeture des portes de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, pour lesquels la maîtrise de la langue d'enseignement est une condition d'accès : les enfants déscolarisés sont en situation de double échec. Ainsi, une demande forte émerge des États pour la mise en place de dispositifs d'apprentissage plus tôt des métiers (préapprentissage) et la multiplication des initiatives en ce sens.

- Une pression croissante sur le post-primaire

L'amélioration de la scolarisation primaire entraîne de façon inévitable une pression sur le post-primaire, entendu comme poursuite du primaire, soit sous forme non scolaire sous la forme de formation professionnelle (apprentissage traditionnel amélioré, alternance, système de formation duale associant entreprise et centre de formation, formation continue), soit dans le système scolaire via l'enseignement général, professionnel ou technique.

Sans tenir compte des effets pourtant considérables des poussées démographiques, la proportion d'une classe d'âge d'élèves entrant en 1^{er} cycle est passée en Afrique de 28 % en 1990 à 46 % en 2003. Celle accédant en première année du cycle secondaire est passée, sur la même période, de 15 à 22 %. Le nombre d'étudiants en cycle supérieur a plus que doublé, de 232 étudiants pour 100 000 habitants en 1990 à 490 en 2002.

La poursuite de cette évolution n'est pas financièrement tenable, étant donné le coût unitaire qui va croissant avec le niveau des études et la limitation des ressources financières mobilisables. La priorité est une scolarisation primaire universelle et de qualité. Le financement du post-primaire doit

donc être supportable pour les États, afin qu'investir à ce niveau ne pèse pas sur la SPU. Par ailleurs, plus les ressources engagées sur le post-primaire seront faibles, plus les exclus du système scolaire seront nombreux et livrés à eux-mêmes.

■ Une organisation inadéquate en regard des besoins de l'économie

L'organisation du post-primaire semble largement inadéquate en regard à l'évolution des effectifs, aux caractéristiques des économies et des marchés de l'emploi, largement informels. L'enseignement généraliste, secondaire ou supérieur, calqué sur les modèles des pays développés, est inadapté aux contextes des pays en développement. Ceci vaut notamment pour les contextes africains, qui ne donnent pas ensuite de perspective d'insertion professionnelle correspondant à la formation reçue et induisent un chômage massif des jeunes diplômés. Ainsi, en Afrique, le fait que l'accès en première année de collège ait connu une hausse de 18 points en douze ans alors que les effectifs de l'enseignement secondaire technique et professionnel n'ont augmenté que d'un seul point, est révélateur d'un certain échec collectif.

À la différence de la SPU, l'organisation et les objectifs du post-primaire – que ce soit dans le cadre du cycle scolaire (enseignement général, technique et professionnel) ou non (formation professionnelle, apprentissage, alternance) – ne font pas encore l'objet d'analyses suffisamment éclairantes ni de réformes de fond. Ainsi, la réflexion sur les modes d'accès et les coûts/efficacité des différents modes d'éducation, de formation et d'insertion post-primaire devrait être approfondie afin d'être en mesure d'élaborer un cadre indicatif au même titre que ce qui a pu être fait pour le cycle primaire.

■ Un manque d'implication des organisations professionnelles dans les systèmes de formation professionnelle

Il est assez rare qu'une réflexion de fond soit conduite par les pouvoirs publics et le monde professionnel sur les besoins du marché du travail en qualifications et sur la structuration de la formation professionnelle. Même si la demande de qualification des entreprises est souvent faible, par manque de technique de production, de capacité d'investissement et de visibilité sur leurs débouchés, il est essentiel qu'elles soient impliquées, via leurs organisations professionnelles, dans la conception, la mise en œuvre et le pilotage des systèmes de formation professionnelle.

Par ailleurs, la formation professionnelle relève en général de plusieurs administrations à la fois concurrentes entre elles et dont les périmètres de compétences sont fortement instables. Le principal enjeu est souvent la tutelle des ministres sur les établissements :

- d'enseignement technique : ils dépendent de l'enseignement secondaire ;
- de formation professionnelle : ils relèvent de l'emploi et de la formation professionnelle ;
- d'insertion et de professionnalisation des jeunes déscolarisés : ils sont tantôt dans le giron de l'éducation de base, tantôt dans celui de la jeunesse ou de l'insertion dans l'emploi.

Ainsi, il est difficile d'élaborer des stratégies sectorielles systémiques, bien qu'un tel pilotage partenarial de la formation professionnelle soit essentiel. Il doit s'inscrire dans le cadre d'une politique sectorielle intégrée de la formation professionnelle, qui, si elle relève de la compétence du gouvernement, devrait être élaborée en étroite relation avec l'ensemble des organisations professionnelles. Cette politique doit définir les objectifs et les grandes orientations en faveur de la formation professionnelle ainsi que, gage de pérennisation, les textes législatifs nécessaires à sa mise en œuvre.

Enfin, la formation professionnelle rurale a peu fait l'objet d'attention des bailleurs. Elle n'a d'ailleurs pas été spécifiquement intégrée dans les stratégies sectorielles nationales.

■ La gestion des flux post-primaires pour préparer à l'emploi, un enjeu majeur

Deux systèmes peuvent et doivent cohabiter suite au primaire : l'enseignement secondaire (général, professionnel ou technique) et la formation professionnelle. Ils doivent s'adapter aux besoins de l'économie pour former des jeunes « employables » et n'ont pas les mêmes positionnements. L'organisation d'une formation professionnelle, orientée par les besoins du marché du travail, se heurte à un enseignement technique qui répond à une démarche académique d'acquisition progressive de connaissances. L'enseignement technique est « formel » et diplômant, la formation professionnelle étant reléguée au rang de formation de type non formel (en dehors du système éducatif formel) et seulement qualifiante. L'enseignement technique ouvre la porte à la poursuite d'études, la formation professionnelle n'ouvre « que » celle de l'accès à l'emploi. L'enseignement technique est géré nationalement, la formation professionnelle est déléguée à divers organismes décentralisés et relève de plusieurs ministères.

Programmes adaptés aux conditions locales, offre complète de six années, décentralisation de la gestion des écoles, devraient permettre de retenir les jeunes jusqu'en fin de primaire en leur offrant la possibilité d'une scolarité complète. Si l'enseignement technique a une place dès ce niveau, à clarifier par ailleurs, cette gestion ne relève pas de la problématique de la formation professionnelle et technique, mais les réponses à apporter constituent des alternatives développées en logique de réparation/de palliation des insuffisances du primaire. Enfin, des enseignements fondamentaux de 9 ou 10 ans sont intégrés aux législations de plusieurs pays, afin de plus systématiser la poursuite d'études au niveau du collège. Un glissement se fait d'ailleurs au moment de la rédaction de cette note vers la notion d'éducation de base pour tous (EBT), qui ferait passer à 9 ou 10 ans le cycle d'enseignement fondamental et reporterait la pression des flux d'élèves en sortant sur le lycée et non plus sur le collège. La question sera probablement abordée lors de la révision des OMD de septembre 2008. L'interrogation sur le développement de politiques et de systèmes alternatifs gagnerait alors d'autant plus à y être associée, afin de sécuriser le parcours des jeunes, probablement plus nombreux que dans le cadre de l'éducation pour tous, qui quitteront le système éducatif formel avant terme de l'éducation de base pour tous, et afin de développer des passerelles entre ces deux systèmes.

Devant le coût financier intenable pour les États d'un passage en masse vers le secondaire, la formation professionnelle se positionne ainsi au carrefour des interrogations sur la sortie du primaire, sur les solutions alternatives à l'enseignement secondaire et sur l'insertion professionnelle. Alternative au primaire sous forme d'une préprofessionnalisation, prolongement du primaire, alternative au secondaire à la place de ou en complément de l'enseignement technique : les compréhensions possibles des rôles de la formation professionnelle sont variées et celles souhaitables n'ont encore jamais été explicitées. Il faut déjà situer la formation professionnelle par rapport au primaire et aux deux cycles du secondaire, afin de préciser les contours de cette formation, trop souvent flous, entre formation de type « non formel » sans contenu précisément défini, et système éducatif formel, structuré selon des principes académiques.

La formation professionnelle ne chevauche pas mais s'inscrit dans le prolongement du cycle primaire, au même titre que l'enseignement secondaire général : elle constitue une des deux possibilités offertes aux jeunes en post-primaire. À la différence de l'enseignement général qui vise à faire acquérir des savoirs, la formation professionnelle a pour vocation de former à l'emploi. Par ailleurs, elle doit permettre des passerelles avec le système d'enseignement général. À chaque niveau de sortie scolaire – fin du primaire, 5^{ème}, fin du collège, Bac – elle doit répondre aux différents besoins de compétences de l'économie. Dans les économies africaines, dominées par les métiers traditionnels de l'économie informelle, le besoin massif de formation professionnelle, de premier niveau, se situe à la sortie du primaire : il définit le niveau de compétences de la majeure partie des activités. Plus les niveaux de compétences s'élèvent, plus l'offre quantitative d'emplois est limitée.

Enfin, la formation professionnelle offre un accès plus équitable à l'acquisition de compétences car elle doit permettre de former à moindre coût davantage de jeunes employables qui, sinon,

sortiraient du système éducatif. Elle est ainsi efficace en particulier pour l'insertion de ces jeunes dans le secteur informel, première source d'emplois dans de nombreux pays en développement, comme le mettent en avant les études Walther⁷. Son rôle de préparation à l'emploi en fait une solution intéressante, mais les mauvaises performances et les coûts élevés de l'enseignement technique projettent un doute sur les solutions qui restent de type scolaire.

Trois pistes sont actuellement en réflexion, privilégiant une approche sociale de l'accès à l'éducation et à l'emploi des jeunes suite au cycle primaire, en équilibre avec d'autres formes d'enseignement et de formations « alternatives » :

- maîtriser l'accès à l'enseignement secondaire général ;
- concevoir des formules de préapprentissage pour les 12-14 ans, rénover l'apprentissage et le privilégier par rapport à des formations techniques scolaires peu adaptées ;
- pour les emplois du secteur « moderne », réorganiser la préparation à l'insertion professionnelle aux différents niveaux de l'enseignement (général/technique), avec une cotutelle des organisations professionnelles et des partenaires sociaux.

Elles permettraient, globalement, de proposer une approche plus diversifiée du post-primaire par une meilleure gestion des flux des élèves sortants et de réduire les formations coûteuses et peu adaptées. Les politiques nationales devraient intégrer ces aspects dans leurs échanges avec leurs partenaires afin de définir des systèmes adaptés aux conditions de leur pays.

La coopération publique française en matière d'éducation et de formation professionnelle

L'importance donnée au secteur de l'éducation dans le cadre de la politique de coopération française s'inscrit dans le contexte plus large de la coopération éducative internationale, présentée précédemment. Cette partie présente et analyse la stratégie publique française en matière d'éducation et de formation professionnelle : son champ d'action, les responsabilités et compétences, la stratégie en cours et le cadre d'intervention sectoriel de l'Agence française de développement, les instruments et les volumes d'aide publique au développement bilatérale⁸ consacrés à l'éducation) sont présentés, puis la stratégie d'ensemble et son évolution est questionnée.

Les analyses développées dans cette partie présentent quelques limites : l'étude des acteurs gouvernementaux français ne tient compte que des activités du Ministère français des Affaires étrangères et européennes (MAEE) et de l'Agence française de développement (AFD), les activités d'autres structures étatiques, en particulier celles des ministères en charge de l'éducation et de l'agriculture, ne sont pas abordées. Par ailleurs, les données sont essentiellement tirées des quatre documents de référence utilisés (*cf.* la bibliographie en annexe 9) et n'ont pas pu toutes être vérifiées.

⁷ *Formation professionnelle en secteur informel*, Richard Walther, 2007, études menées dans sept pays d'Afrique.

⁸ NB : APD bilatérale non fléchée, comme cela sera présenté plus après.

- **La stratégie éducative française et ses moyens d'intervention**

| Cf. en annexe 4 : l'évolution récente de la coopération française et de ses instruments.

Le champ d'action, les responsabilités et les compétences

- **Champ d'action**

Le rôle de la coopération éducative publique française est d'intervenir de manière privilégiée en soutien aux politiques nationales (d'éducation, de formation et d'insertion). Toutefois, la société civile peut aussi bénéficier de concours publics français : soutien aux organisations de solidarité internationale françaises via la Maaïong⁹, soutien aux ONG locales à travers les projets financés par le Fonds social de Développement (FSD), soutien aux collectivités locales via la coopération décentralisée, soutien aux ONG via l'AFD.

Cette coopération est diversifiée dans ses objets et ses procédures de manière à répondre à la diversité des situations. Elle couvre l'éducation (de base, secondaire, supérieure, périscolaire, alphabétisation), la formation (professionnelle, enseignement technique, modes de formation non formels) et l'insertion des jeunes.

Elle intervient essentiellement dans la zone de solidarité prioritaire (ZSP) et accorde une priorité géographique aux interventions sur le continent africain, notamment aux pays moins avancés (PMA) de l'Afrique francophone, en fonction des priorités retenues dans les documents cadres de partenariat (DCP).

- **Responsabilités et compétences sectorielles du MAEE et de l'AFD après le Cicid de 2005¹⁰**

L'AFD est devenue, dans la zone de solidarité prioritaire, l'opérateur pivot de la coopération bilatérale française pour sept secteurs d'intervention liés aux Objectifs du Millénaire. Dans le domaine de l'éducation/formation/insertion, le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement (Cicid) de 2005 a confié à l'AFD la mise en œuvre des opérations liées à l'éducation de base et à la formation professionnelle.

Le MAEE assure le pilotage stratégique de l'aide française sur les sept secteurs d'intervention. Il est responsable de la définition avec l'ensemble des partenaires publics et privés de la stratégie française (validée par le Cicid). La coopération multilatérale et les relations avec les ONG restent du domaine du MAEE¹¹. L'enseignement supérieur, la coopération pour le français et la formation professionnelle qualifiante post-bac restent du domaine de MAEE.

Depuis 2007, se déroulent en parallèle plusieurs exercices :

- livre blanc sur l'action extérieure de l'État ;
- revue générale des politiques publiques (RGPP) ;
- actualisation et élargissement de la coopération française en matière d'éducation de formation et d'insertion.

Ces démarches complémentaires les unes des autres pourront conduire d'ici la fin 2008 à une modification du rôle des acteurs ainsi que du périmètre des interventions.

⁹ Mission d'appui à l'action internationale des ONG.

¹⁰ Stratégie sectorielle Éducation, Comité interministériel pour la coopération internationale et le développement (Cicid), groupe de travail interministériel Éducation, mai 2005.

¹¹ NB : un transfert des concours Fonds de solidarité prioritaire (FSP) et de l'assistance technique est fait du MAE à l'Agence française de développement en 2004 (cf. en annexe 3 l'évolution de la stratégie de coopération de la France).

La stratégie indicative 2005 (en cours de révision en juin 2008)

Source : Résumé synthétique de la Note stratégie sectorielle éducation, Cicid, 2005.

■ Six, puis sept secteurs prioritaires d'intervention

Le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement qui s'est tenu le 20 juillet 2004 a retenu six, puis sept secteurs prioritaires liés aux huit objectifs du millénaire pour le développement (OMD) adoptés par les Nations Unies en septembre 2000. Deux de ces objectifs, celui de l'accès universel à un cycle primaire complet en 2015 (OMD 2) et celui de l'égalité d'accès garçons/filles dès 2005 (OMD 3), font désormais l'objet d'un consensus international et sont au cœur de l'initiative Éducation pour tous (EPT) – Procédure accélérée (*initiative Fast-Track*).

La priorité sera donnée à la scolarisation primaire universelle (SPU) dans une approche globale du secteur de l'éducation et du contexte social dans lequel elle s'inscrit.

■ Quatre axes principaux d'intervention :

- favoriser l'accès à l'éducation en abordant les problèmes d'offres mais aussi de demandes pour réduire les disparités et veiller à une bonne scolarisation des populations les plus vulnérables ;
- améliorer la qualité de l'éducation ;
- appuyer l'élaboration et le pilotage de politiques sectorielles efficaces ;
- appuyer la mise en place d'une gestion participative de l'école.

Une attention particulière sera apportée à la scolarisation des filles, à la réduction de l'impact du sida sur les systèmes éducatifs et aux questions de santé scolaire. Il conviendra de favoriser une meilleure maîtrise du français en appuyant la mise en œuvre des politiques linguistiques nationales.

■ L'approche sectorielle sera privilégiée et développée, à partir de cinq grands principes :

- l'insertion des politiques éducatives dans les stratégies de développement ;
- l'appropriation des stratégies par les partenaires ;
- la priorité accordée aux résultats ;
- l'harmonisation de nos interventions avec celles des autres bailleurs de fonds ;
- la prise en compte de l'ensemble du système éducatif en arbitrant au mieux les allocations entre les divers niveaux d'enseignement en fonction de degré d'avancement de la SPU.

■ Les engagements financiers en faveur de l'éducation pour tous seront fortement accrus

L'effort financier s'inscrira dans la durée et son volume sera doublé (passant de 80 à 160 millions d'euros) d'ici 2007. Les ressources seront concentrées sur les pays à faibles revenus d'Afrique subsaharienne francophone, dans une logique de sélectivité privilégiant les pays ayant de bonnes politiques sectorielles. Le choix des instruments mobilisables à cet effet (aide projet, aide programme, aide budgétaire) dépendra des critères de sélectivité. Cette palette d'instruments est un point fort de l'évolution de la stratégie française et en conditionne la montée en puissance.

■ Des partenariats stratégiques seront développés

Avec les institutions multilatérales, l'Union européenne et les partenaires associés à l'initiative *Fast-Track*, la France participera, en la consolidant, à la gouvernance globale des initiatives d'éducation pour tous. Les contributions françaises multilatérales affectées à l'éducation seront multipliées par dix. D'autre part, un partenariat plus fort avec les différents acteurs de la société civile sera encouragé afin de contribuer au renforcement des capacités des ONG et des collectivités territoriales des pays du Sud.

■ Un effort particulier sera consacré à l'évaluation de la mise en œuvre et des résultats

Trois axes seront pris en considération, avec les indicateurs suivants :

- indicateurs de mobilisation et d'harmonisation de l'aide publique internationale ;
- indicateurs de suivi du volume et de la part relative de l'APD française allouée à ce secteur ;
- indicateurs de réalisation des objectifs du millénaire (taux d'achèvement de la scolarité primaire par une classe d'âge, taux de scolarisation des filles).

Le Cadre d'intervention sectoriel 2007-2009 de l'AFD

Les priorités du cadre d'intervention sectoriel 2007-2009¹² croisent les orientations sectorielles précisées dans la note d'orientation approuvée par le Cigid et la géographie dessinée par les documents cadres de partenariat (pour lesquels les choix des secteurs de concentration des pays comprennent l'éducation).

La finalité de l'AFD dans le secteur de l'éducation est la lutte contre la pauvreté et les inégalités par un accès universel à une éducation de qualité, la valorisation des ressources humaines et la promotion de la croissance et de l'emploi.

L'objectif principal correspond aux OMD 2 et 3 : maintenir en direction des PMA un effort prioritaire en faveur de l'éducation de base, en mettant l'accent sur l'équité, sur la qualité des enseignements, sur l'équilibre de l'offre éducative en aval du cycle primaire et sur le renforcement des capacités des administrations sectorielles.

Le second objectif prioritaire concerne l'accès à un emploi productif et décent, et l'adaptabilité des personnes aux besoins évolutifs du marché du travail par l'accès à une formation initiale et continue de qualité valorisant l'alternance et l'apprentissage.

L'AFD privilégiera chaque fois que ce sera possible les modes de versement les plus adaptés des aides, dans la lignée de la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide.

Enfin, les nouvelles responsabilités confiées à l'AFD par le Cigid – appui à l'élaboration des politiques sectorielles, assistance technique pour le renforcement des administrations sectorielles et des institutions de formation – élargissent le spectre des activités à financer et des productions intellectuelles à développer.

Sont aussi largement développées dans le cadre d'intervention sectoriel les problématiques suivantes :

- le renforcement de capacité et l'assistance technique ;
- les contributions intellectuelles et la participation aux débats d'idées ;
- les catégories de concours et les géographies prioritaires de l'AFD.

Pour plus d'informations, le cadre d'intervention sectoriel est disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www.AFD.fr/jahia/webdav/site/myjahiasite/users/tdhnet/public/Éducation/CIS-EDU-2007-2009.pdf>.

¹² Cadre d'intervention sectoriel (CIS) 2007-2009 : Éducation et formation professionnelle, AFD-Conseil de surveillance, mars 2007.

Les instruments

■ L'aide bilatérale

En ce qui concerne l'aide bilatérale, les instruments sont les suivants :

- *l'aide projet* : soit vers les pouvoirs publics des pays (Fonds de solidarité prioritaire, FSP, du MAE, projets de l'AFD) ; soit vers les ONG ou les sociétés civiles du Sud (programmes concertés pluri acteurs, PCPA) de la Maaïong, sur un pays, conventions programmes sur plusieurs pays, cofinancements de projets ONG ; Fonds social de développement, attribués par le Service de coopération et d'action culturelle à des ONG locales) ;
- *l'aide programme*, qui peut être sous la forme de financements parallèles, de cofinancements de programmes sectoriels, ou de « pots communs » multi-bailleurs ;
- *l'aide budgétaire sectorielle* (versée au budget national), le Fonds d'étude et de renforcement de capacités (FERC) ;
- *l'assistance technique*, pour laquelle le champ d'intervention a récemment évolué avec une baisse de la présence résidente au profit de plus de missions courtes et de la mise en place de pôles régionaux. L'assistance technique peut être financée soit sur le budget du MAE, soit sur les financements mis en place par l'AFD auprès des pays bénéficiaires.

37 projets éducatifs sur fonds de solidarité prioritaire (FSP) du MAEE ont été réalisés sur la période 2000-2007 dans le domaine de la coopération éducative. Au cours de la même période, l'AFD a financé 65 projets en éducation et 16 en formation professionnelle. En 2008, l'AFD a initié le financement de projets d'ONG dans le cadre de la facilité d'innovation sectorielle pour les organisations non gouvernementales (Fisong). Le premier appel à propositions a porté sur le thème de la formation professionnelle et de l'insertion des jeunes.

Le cadre de programmation de la coopération bilatérale est constitué par les documents cadres de partenariat (DCP) : l'inscription de l'éducation et/ou de la formation professionnelle dans les DCP délimite le champ géographique des concours financés par l'AFD. L'éducation est retenue comme secteur de concentration dans la plupart des DCP. Les interventions sont largement concentrées sur les pays les moins avancés francophones concernés par l'initiative *Fast-Track* et les Objectifs du millénaire pour l'éducation. Peu de documents cadres établissent un lien entre éducation et formation professionnelle dans le cadre de dispositifs articulant les appuis en faveur de ces deux secteurs.

Les projets financés de 2000 à 2007 (MAE et AFD) figurent en annexe 5, tout comme la liste des DCP signés et des pays où l'éducation est un secteur de concentration.

■ L'aide multilatérale

Par ailleurs, la France contribue à l'aide multilatérale en matière de coopération éducative.

Les contributions françaises aux organisations multilatérales concernent :

- La contribution à des fonds fiduciaires (Banque mondiale, fonds catalytique de l'initiative *Fast-Track*, fonds de préparation des programmes sectoriels d'éducation - EPDF) ;
- La contribution à des organismes spécialisés (AIF, Adea), à des organismes des Nations Unies (Unicef, Unesco), à des organismes de la francophonie (Pôle de Dakar, Confemen/programme Pasec) ;
- Le soutien au secrétariat de *Fast-Track*, financement de travaux de l'Institut de recherche en éducation de l'Université de Dijon (Iredu) ;

- le renforcement de capacités en appui à des administrations sectorielles dans les domaines de la gestion et du pilotage sectoriel (Resen/diagnostics sectoriels, Adea/capitalisation et échanges d'expériences, Gefop/groupe d'experts en formation professionnelle) ;
- la conduite d'opérations conjointes : collaboration du Pôle de Dakar aux études sectorielles, cofinancement de programmes sectoriels.

Cf. en Annexe 3 les présentations détaillées de l'initiative Fast-Track, du Pôle de Dakar et de la Confemen.

Quelques précisions sur l'appui français à l'initiative Fast-Track

La France a largement contribué à la conception de l'initiative *Fast-Track*. Elle est représentée dans la petite équipe de son secrétariat par un expert qu'elle prend financièrement en charge. Par ailleurs, le Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, ou Pôle de Dakar (partenariat mis en place en 2001 entre l'Unesco et le ministère des Affaires étrangères) appuie l'initiative Fast-Track pour la définition des stratégies sectorielles éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne. Enfin, la France accorde, comme d'autres bailleurs, un soutien politique et une caution morale à l'initiative Fast-Track, même si sa contribution financière reste très récente et encore relativement modeste. Fin 2006, l'annonce a été faite d'une contribution française sur 3 ans (2007 – 2009) de 20 millions d'euros.

Par ailleurs, plus ponctuellement, d'autres contributions sont apportées, par exemple, avec la Banque mondiale (Institut de la Banque mondiale – IBM), la Commission européenne (assistance technique), qui ont pour objet que la France soit plus présente et contributive dans les grandes instances internationales.

Les contributions françaises aux institutions multilatérales ne sont pas fléchées par secteur d'activité. Ainsi, la France contribue au fonds européen de développement qui lui-même finance de nombreuses actions de coopération éducative.

L'APD bilatérale consacrée à l'éducation, hors dette, écolages et aide aux réfugiés

Depuis 2000 et la définition des OMD, le financement de l'éducation est prioritaire. Depuis 2000, le Royaume-Uni a presque quadruplé son aide (qui partait d'assez bas), l'Allemagne (faible contributeur) l'a augmenté de 150 %, la France de 90 % (elle a triplé son financement au secondaire et au postsecondaire), les États-Unis de 57 %. Selon les critères de calcul actuels, les principaux contributeurs à l'APD du secteur de l'éducation sont la France, l'Allemagne et le Japon, qui à eux trois consacrent en 2004 plus d'un milliard de dollars à l'éducation. Toutefois, pour la France, ces chiffres recouvrent un spectre bien plus large que la coopération éducative, ils ne peuvent pas être interprétés comme tels (cf. explication au paragraphe suivant).

Toutefois, même si les déclarations font apparaître que l'APD bilatérale éducative est importante, ces chiffres ne sont pas représentatifs de la réalité. En effet, ils se répartissent par exemple en 2004 comme suit, sur un total déclaré d'APD bilatérale éducative de 1 229 millions d'euros :

Tab/graph 4. Répartition de l'APD bilatérale éducative en 2004 (en millions d'euros)

MAE	290
AFD (essentiellement infrastructures scolaires)	40
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Menesr) et écolages	732
Mayotte (y compris équipements et assistance technique)	165
TOTAL APD bilatérale éducative	1 229

Source : rapport Perret

Ainsi, sur le plan financier, l'aide bilatérale française consacrée à l'objectif de SPU ne constitue pas encore une réelle priorité.

- En 2004, les crédits du MAE représentent moins du quart de l'APD du secteur de l'éducation et, par ailleurs, ils comprennent le coût de la scolarisation dans le réseau AEFE (Agence pour l'enseignement du français à l'étranger ; 94 millions d'euros sur 290).
- Les crédits du MAE et de l'AFD représentent 27 % de l'APD éducation : l'APD bilatérale française consacrée en 2004 au secteur de l'éducation au bénéfice des pays en développement peut être estimée à 236 millions d'euros (crédits MAE + crédits AFD/AEFE), soit seulement 19 % du total de l'APD bilatérale éducation, ou 5,3 % de l'APD bilatérale totale telle que communiquée au comité d'aide au développement.

Au total, l'APD bilatérale à l'éducation est consacrée à 68 % au postsecondaire, à 18 % à l'éducation de base et à 10 % au secondaire.

Tab/graph 5. APD française hors dettes, écolages et aide aux réfugiés (« hder »), en 2004

M€	1996	2000	2005
APD bilatérale	4.479	3.069	5.825
APD bilatérale « hder »	3.336	2.024	1.774
APD multilatérale	1.355	1.385	2.298
APD totale	5.834	4.454	8.123
APD total « hder »	4.691	3.409	4.072
Total APD « hder »/total APD	80 %	76 %	50 %

Source : rapport Perret

La France s'est également engagée dans la participation à des pots communs ou à des aides budgétaires sectorielles dans un pot commun indifférencié d'apports financiers de tous les bailleurs, dans un programme unique de dépenses : C2D¹³ Mauritanie C2D Tanzanie, aide programme pour le Burkina Faso dans le cadre du soutien à l'initiative *Fast-Track*. À ce jour, neuf pays ont conclu un C2D avec la France¹⁴, chacun étant mis en œuvre par l'Agence française de développement (AFD).

¹³ Les Contrats de désendettement et de développement (ou C2D) complètent le mécanisme d'allègement de la dette. Ils s'inscrivent également dans la mise en œuvre des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP).

¹⁴ Bolivie, Cameroun, Ghana, Madagascar, Mauritanie, Mozambique, Ouganda, Nicaragua et Tanzanie.

● **Bilan de la stratégie française et principales problématiques**

L'évolution de la stratégie éducative française se traduit par :

- une augmentation des financements annuels (hors assistance technique) en faveur de l'enseignement primaire ;
- un repositionnement de l'assistance technique en appui au secteur primaire, le développement d'une expertise régionale (pôle de Dakar) ;
- une participation croissante au financement de programmes sectoriels ;
- le développement de l'aide programme depuis 2002 (pots communs ou appuis budgétaires) ;
- une forte articulation avec les bailleurs de fonds multilatéraux, notamment via le soutien à l'initiative *Fast-Track*.

Toutefois, selon le rapport Perret, la « stratégie sectorielle éducation » de la France est amputée de trois façons :

- Elle ne traite pas de la question déterminante de la formation professionnelle et de l'insertion, pourtant essentielle (systèmes de formation créés pour des emplois publics et dans de grandes entreprises modernes, qui ne fonctionnaient pas : faillites, réduction des effectifs, ajustements structurels – l'économie est largement restée informelle).
- Elle ne comprend pas la question des formations supérieures, alors que celles-ci sont directement concernées par les autres niveaux.
- Elle n'aborde que rapidement et de façon générale la question des langues d'enseignement, bloquée par des considérations d'ordre organisationnel, qui pourtant auraient dû être secondaires. Il manque un distinguo net entre enseignement du français et enseignement en français et cela aboutit à ce que les actions de coopération linguistique restent sous la responsabilité d'une direction différente de celle qui est en charge de la coopération éducative.

Ainsi, la « stratégie sectorielle éducation » ne porte en réalité que sur un seul sous-secteur et ce dernier ne traite pas de la question des langues d'enseignement.

De plus, la traduction budgétaire de cette stratégie n'est ni à la hauteur des enjeux ni des engagements : ces orientations stratégiques restent sans réelle traduction budgétaire : une part modeste de l'APD contribue au renforcement des systèmes éducatifs des pays en développement : un flux annuel d'environ 80 millions d'euros, soit 1,5 % de l'APD française et 8,5 % de l'APD allouée à l'éducation. Or les besoins de financements externes de ces pays sont estimés à 3,5 à 4 milliards de dollars par an.

Une stratégie quasiment silencieuse sur le post-primaire, la formation professionnelle et l'insertion

Marquant bien le souci de la France de s'inscrire dans la logique des engagements internationaux, les OMD 2 et 3, et donc l'enseignement primaire, occupent la place centrale de la stratégie éducation du pays. La stratégie sectorielle éducation n'aborde toutefois pas la question du post-primaire et des options stratégiques à privilégier, ce qui pourrait pourtant servir de cadre de référence à l'ensemble des acteurs en charge du post-primaire.

Ainsi, comme le souligne le rapport Perret, de nombreuses questions restent sans réponse faute de cadrage d'ensemble du positionnement de la coopération française : quelles sont les préconisations générales sur la gestion des flux – vers le secondaire général ? La formation professionnelle ? La formation préprofessionnelle ? Quels avis donner sur les prises de position des pays bénéficiaires de l'aide lorsqu'ils mettent au point leur stratégie éducation ? Quelles positions défendre auprès des autres bailleurs ? Quelle pondération effectuer dans l'affectation des ressources aux différents niveaux du système éducatif ?

La question du post-primaire, comme cela a déjà été vu (*cf.* partie Contexte - coopération éducative internationale), est de plus en plus pressante sans qu'il existe de cadres de réflexion ni de principes d'actions permettant d'élaborer des réponses opérationnelles tenant compte des besoins de l'économie, des coûts des dispositifs et des possibilités de financement. L'organisation du post-primaire en Afrique ne permet pas de répondre aux besoins économiques et sociaux des populations, avec des modèles de scolarisation calqués sur ceux des pays développés mais inadaptés aux économies locales, à l'évolution des effectifs et manquant d'équité.

Pour combler ces lacunes, la France a récemment financé une étude sur l'élaboration de politiques soutenables sur le post-primaire¹⁵.

La place et l'usage du français dans l'éducation

D'après le Cigid 2005, les États africains francophones affirment que la qualité des enseignements dépend de la bonne maîtrise du français et que la prise en compte des langues premières favorise les apprentissages fondamentaux. La mise en application de ce constat se concrétise dans de nombreux pays par l'introduction du bi/multilinguisme dans les systèmes éducatifs. Déterminant pour la qualité de l'éducation, l'enseignement des langues en présence à l'école est une condition essentielle de la réussite d'un plan Éducation pour tous.

Le rapport Perret met par ailleurs en exergue le fait que la diversité des langues sur le continent africain est rarement évoquée par les bailleurs lorsque des analyses sur les facteurs d'efficacité internes des systèmes éducatifs sont réalisées, alors que c'est l'une des caractéristiques fondamentales de ces systèmes éducatifs.

Comme le précise le Cigid, l'apprentissage de l'écrit dans une langue non maîtrisée à l'oral est ardu et source d'échec scolaire. Plusieurs pays francophones ont engagé, sans les généraliser à l'échelle nationale, des expériences pilotes favorisant un bilinguisme de transition¹⁶. La limite de cette démarche est que le recours exclusif en milieu de cycle primaire à une langue non maternelle entrave la compréhension des élèves. Des études encouragent les dispositifs multilingues où les langues maternelles restent langues d'enseignement jusqu'à la fin du primaire, et les langues internationales sont enseignées avec une transition de la langue d'enseignement en début de cycle secondaire.

Le traitement dont la langue française est l'objet est révélateur d'un double positionnement de la coopération française, articulant influence et développement. Le rapport Perret soulève la question : « s'agit-il de maintenir les pays dits « francophones » dans notre aire d'influence pour en retirer un bénéfice économique et politique, ou de contribuer d'abord à leur développement, dans l'intérêt propre des pays concernés ? ». Il précise en outre que le français devrait être considéré comme un « partenaire au développement », utilisé par ceux qui l'ont choisi et qui en ont l'usage : l'acquisition de compétences linguistiques doit être au service du développement et non « faire rayonner » la langue française.

À cet égard, une étude est lancée en juillet 2008 (rapport pour 2009) par la DGCID/MAEE, l'AFD, l'Organisation internationale de la francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), portant sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental.

¹⁵ *Développer l'éducation post-primaire en Afrique subsaharienne : la soutenabilité financière comme référence pour évaluer les options*, Alain Minga, Blandine Ledoux, Mamy Rakotomalala, Agence française de développement, Banque mondiale, juillet 2008.

¹⁶ *L'apprentissage du code écrit se fait à partir de la langue parlée tandis que le français est enseigné d'abord à l'oral puis à l'écrit pour devenir la langue d'enseignement au milieu du cycle primaire.*

La coopération française appuie l'élaboration des politiques linguistiques nationales, dont le choix en tout état de cause relève d'une décision souveraine ; elle participe à l'organisation d'un environnement éducatif, linguistique et culturel favorable à leur mise en œuvre :

- ce doit être l'objet d'une démarche structurée, convergente avec les langues nationales, dans un schéma multilingue ;
- ce doit être une priorité pour la coopération éducative française, afin de répondre à la demande politique, économique et sociale, et car il n'y a pas d'autre alternative. Cela permet à la France de jouer de son avantage comparatif. Il faut alors agir à tous les niveaux d'enseignement, en particulier en réinvestissant la formation des adultes ;
- ces changements auront des conséquences sur le pilotage des interventions entre MAEE et AFD. Dans les pays où le français est la – ou une des – langues d'enseignement primaire et secondaire, la répartition des rôles décidée par le Cigid¹⁷ est source de confusion, car d'une part cela aboutit sur le terrain à un partage artificiel des responsabilités, d'autre part cela engendre des confusions pour les autorités nationales¹⁸. Cette situation représente de plus un facteur de fragilisation du français en accréditant l'idée qu'il est plus l'affaire de la France que celle du pays où il est langue d'enseignement.

Ainsi, le rapport Perret recommande de placer dans ces pays l'ensemble de la coopération éducative sous la responsabilité de l'AFD en la dotant des ressources humaines correspondantes. Le MAEE conserverait la responsabilité de l'enseignement du français hors des systèmes éducatifs nationaux et de la promotion du français dans tous les autres secteurs de la vie sociale.

La traduction de la stratégie dans les DCP et les limites de l'aide-programme

L'analyse des 33 documents cadres de partenariat (DCP) faite par l'équipe du rapport Perret pointe que sur les sept secteurs possibles de concentration, l'éducation fait partie dans 18 pays des trois ou quatre secteurs retenus, ce qui souligne l'importance accordée à ce secteur (même si parfois il y a plus que quatre choix et si le titre éducation n'est pas toujours exact dans le déroulé des interventions prévues).

Toutefois, les documents cadres n'ordonnent pas toujours clairement leurs objectifs et priorités d'action. Certains d'entre eux n'ont pas une stratégie sectorielle de qualité et réaliste, et ils manquent d'un niveau d'expertise suffisant et/ou d'une volonté politique pour poser clairement une priorité sectorielle sur l'éducation. Les politiques sectorielles sont qualitativement à des états d'avancement différents parmi les pays qui ont des stratégies éducatives.

Le pilotage de la coopération éducative française

Le contexte de l'action française se complexifie. De nouveaux principes régissent l'APD et font l'objet d'un consensus international : efficacité de l'aide, politiques sectorielles ancrées dans les stratégies nationales de lutte contre la pauvreté, appropriation, harmonisation, recherche d'équité et de qualité, etc. De nombreux acteurs participent au pilotage d'ensemble de la coopération éducative française : au niveau décisionnel, le Cigid, les départements ministériels, la Conférence d'orientation et de programmation stratégique (Cosp) ; au niveau consultatif, les agences d'opération (Agence pour l'enseignement du français à l'étranger – AEFE, AFD), les collectivités territoriales, les organisations de solidarité internationale et plus globalement la société civile, et les

¹⁷ Rappel : cette répartition place l'éducation de base et la formation professionnelle sous la responsabilité de l'AFD, et l'appui à la francophonie et l'enseignement du français sous celle du MAE.

¹⁸ Les procédures de l'AFD les rendent maîtres d'ouvrage des programmes de coopération éducative, ce qui n'est pas le cas des FSP gérés directement par les Services de coopération et d'action culturelle (Scac).

autres bailleurs bi- et multilatéraux. La définition et le pilotage d'une politique sectorielle supposent que soient dépassées les répartitions fonctionnelles actuelles de ce pilotage.

L'importance de la coopération multilatérale et la montée en puissance de certains vecteurs (comme la participation à des fonds fiduciaires de type fonds catalytiques) demandent des compétences nouvelles de co-pilotage : le niveau de contribution financière de chaque bailleur est moins déterminant que l'expertise, la crédibilité et l'influence de ses représentants.

L'amorce de coopérations régionales et l'émergence récente de partenariats avec d'autres bailleurs bilatéraux posent également la question d'une nouvelle conception du pilotage partagé et de la création de nouveaux outils.

La nécessaire évolution de l'assistance technique

Le positionnement de la nouvelle assistance technique dans le secteur de l'éducation n'est pas encore stabilisé. Des stratégies sectorielles émergent, déclinant les stratégies nationales de réduction de la pauvreté. Les pays bénéficiaires doivent développer les capacités internes leur permettant d'en arriver à une souveraineté dans la conception, la réalisation, le suivi, l'évaluation de leur stratégie nationale. Une assistance technique de haut niveau demeure indispensable, afin de garantir l'utilisation pertinente et efficace des ressources financières, et en vue de développer dans les pays bénéficiaires l'ensemble des capacités leur permettant d'en arriver à la maîtrise de leur stratégie.

La diminution de l'assistance technique se caractérise par des fonctions générales de conseil stratégique en direction des décideurs ; des fonctions d'expertise dans l'analyse, par les responsables du pays, des diverses problématiques à examiner ; un appui à la recherche d'un consensus social sur les réformes à entreprendre et à l'implication de la société civile et des collectivités locales dans la stratégie éducative. Il ne s'agit pas de créer de nouvelles capacités *ex-nihilo*, mais bien de repérer, mobiliser, accompagner et renforcer les capacités existantes.

L'expertise requise par la nouvelle assistance technique suppose, selon le rapport Perret, de mobiliser des individus, des équipes et des pôles de ressources :

(1) Le MAEE en a pris conscience en créant, avec l'Unesco, le pôle régional d'analyse sectorielle de Dakar, qui développe une expertise qui peut servir à la définition des activités opérationnelles des acteurs de terrain. On pourrait concevoir sur ce modèle un pôle régional d'expertise pour l'Afrique francophone spécialisé sur la qualité des apprentissages.

Le pôle de Dakar a acquis en peu de temps des compétences reconnues sur l'appui au renforcement de capacités nationales en analyse sectorielle et en pilotage global de système éducatif. Il réalise des études diagnostiques (Rapport d'état d'un système éducatif national – Resen) et d'appui à la définition des documents et instruments des politiques éducatives, publie des rapports d'analyse sur l'évolution de l'EPT et a conçu un programme de formation à distance.

(2) Dans le domaine de l'évaluation, le rôle du programme d'analyse des systèmes éducatifs (Pasec) pourrait être conforté en vue de généraliser et de renforcer ses interventions dans l'ensemble des pays francophones d'Afrique, et de diversifier les protocoles d'évaluation des acquis des élèves.

Le Pasec de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confemen) a conduit depuis le début des années 1990 dans plusieurs pays des évaluations des acquisitions d'élèves en seconde et en cinquième année du primaire. Le Pasec s'efforce aussi d'identifier les facteurs ayant un effet sur les résultats scolaires. Positifs, comme l'alphabétisation des parents, leur association à la gestion de l'école, la disponibilité de manuels scolaires, la maîtrise de la langue locale par l'enseignant, la fréquence des réunions de concertation entre enseignants ; négatifs, comme l'absentéisme des enseignants, le redoublement, les classes en double flux,

l'insatisfaction professionnelle des enseignants. Ou encore variables, pour d'autres facteurs. Ces facteurs enrichissent considérablement la palette des valeurs cibles de l'initiative *Fast-Track*. Par ailleurs, le Pasec organise des ateliers internationaux de formation et assure des missions de formation dans le domaine de l'évaluation. Mais la démultiplication des ateliers nationaux et le manque de cadre nationaux formés à l'évaluation dans son intégrité subsistent, et le Pasec est amené à jouer un rôle de substitution.

La mobilisation de ces pôles de compétences devrait par ailleurs favoriser l'évaluation par le MAEE de la contribution de la coopération éducative française au développement des pays concernés.

| *Rappel : ces deux pôles sont présentés plus en détail en annexe 3.*

Cependant, une des grandes questions qui se pose à l'assistance technique française est celle de la constitution d'une offre performante d'expertise, susceptible de correspondre à la demande exprimée par les pays bénéficiaires, aux besoins de développement des pôles et au renforcement de la présence française dans les instances multilatérales. Plus l'aide sera déliée, attribuant aux pays de choisir librement les experts, plus l'expertise française devra affirmer ses avantages comparatifs dans un contexte concurrentiel.

Cette expertise française en éducation est encore insuffisamment détectée et préparée à l'exercice des nouveaux métiers de l'assistance technique. Ni les universités, ni les responsables de l'enseignement scolaire ne sont suffisamment incités à développer ces ressources spécifiques d'expertise. Le Centre international d'études pédagogiques (Ciep) pourrait voir son rôle d'ensemblier confirmé et réaffirmé sur un rôle de chef de file pour identifier et informer sur les besoins et des profils recherchés pour l'expertise internationale et sur les viviers existants.

Enfin, cette offre ne doit pas se limiter à l'aide d'État. France Coopération internationale (FCI), structure d'appui aux opérateurs nationaux et de promotion de l'expertise française pour des missions de coopération et de développement, s'est vue confier la responsabilité d'apporter un appui à l'ensemble des opérateurs, mais rien n'est encore précis sur la mobilisation et la préparation des experts. Par ailleurs, l'expérience et le savoir-faire des ONG représentent un potentiel à considérer. La France est mal placée en termes de part de l'aide publique au développement transitant par les organisations de solidarité internationale (OSI).

La participation et les articulations avec les actions internationales

■ Des pistes de progrès pour renforcer le rôle de la France sur les OMD 2 et 3

Selon le rapport Perret, il conviendrait de mobiliser encore d'avantage notre aide sur les PMA d'Afrique francophone les plus en retard quant à l'atteinte des OMD 2 et 3, en tenant compte de la qualité des politiques sectorielles proposées.

Par ailleurs, il serait indispensable d'avoir une vision sectorielle d'ensemble du secteur de l'éducation, même si notre action est limitée à certains sous-secteurs. La France pourrait contribuer à l'élaboration de stratégies spécifiques et à la définition d'un plan d'action d'ensemble, quitte à ce que d'autres bailleurs et ONG se concentrent sur cette thématique.

À ces fins, trois pistes sont proposées par le rapport Perret dans les domaines suivants : évaluation des acquisitions scolaires, analyses sectorielles, qualité des formations scolaires et des formations des maîtres.

■ Pour une meilleure évaluation des acquisitions scolaires : conforter le rôle du Pasec

Le référentiel actuel de l'initiative *Fast-Track* a des limites, que les bailleurs travaillent à supprimer, en particulier par la prise en compte de l'effet des stratégies adoptées sur le niveau de connaissance et de compétences des élèves en cours et au terme de leur cycle primaire.

Pour remédier à ces lacunes, le Pasesc (*cf.* présentation en annexe 3) devrait voir son rôle et ses moyens confortés ; en particulier, il faudrait :

- l'aider à monter en puissance sur l'assistance à des cadres nationaux et au développement des structures nationales dans le domaine de l'évaluation, afin de généraliser une culture de l'évaluation et du pilotage par les résultats ;
- élargir ses missions vers une assistance au développement de bonnes pratiques d'évaluation des résultats ainsi qu'à la formation des formateurs des enseignants et des corps d'inspection en matière d'évaluation diagnostic ;
- renforcer sa collaboration avec le Pôle de Dakar, pour que la relation sur le rapport coût/efficacité soit mieux prise en cause.

Aussi, il conviendrait d'explorer les pistes de partenariats et de veiller à ce que tout programme relatif au développement de capacités dans l'éducation et pour lequel un financement sur fonds FTI est sollicité intègre un volet évaluation. Enfin, la piste d'une contribution du fonds de développement de programmes de l'éducation au fonctionnement du Pasesc devrait être explorée (cette question date des années 1990).

- Pour appuyer la définition et le pilotage de politiques sectorielles, développer les partenaires du Pôle de Dakar

L'ouverture du financement du Pôle de Dakar à des partenaires internationaux correspond à une volonté d'en faire un instrument mutualisé d'appui aux pays qui entrent dans l'objectif d'harmonisation de l'aide. Un cadre financier spécifique doit être trouvé, permettant d'éviter une juxtaposition de programmes spécifiques et de profiter des principes d'harmonisation et d'alignement.

Ce pôle doit continuer à faire évoluer ses modalités d'intervention et ses instruments afin de pouvoir conseiller les pays dans la définition et le pilotage de politiques sectorielles « complètes ». Il devrait développer des passerelles institutionnelles avec ses principaux partenaires et participer à la formalisation d'un réseau d'échanges sur les informations nécessaires aux diagnostics du fonctionnement des systèmes éducatifs. Un rapprochement institutionnel avec le Pasesc serait également souhaitable afin de mieux coordonner leurs activités de diagnostic « fonctionnement et qualité » dans les pays.

- Pour une meilleure qualité des formations scolaires et des maîtres, créer un « pôle qualité »

Les missions du pôle de Dakar et du Pasesc ne permettent pas d'entrer pleinement dans l'ambition de l'accroissement de la qualité, portant, entre autres, sur les programmes, les langues d'enseignement et les langues enseignées, les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, l'organisation des classes, la gestion de proximité des écoles, etc. Pour l'instant cela repose sur l'assistance technique pays, mais cette formule est peu efficace.

Le rapport Perret propose ainsi la création d'un « pôle qualité » pour l'enseignement scolaire en Afrique subsaharienne francophone. Un tel pôle constituerait une base de ressources de proximité, un lieu d'échanges et de collaboration Sud/Sud des pays dans le domaine de la pédagogie et de la didactique (programmes, langues, supports, pratiques). Il se baserait sur des articulations entre des spécialistes de haut niveau de l'éducation et de la langue dans le pays et les experts du pôle lui-même, au cœur de la zone considérée, dans les pays les plus sensibles.

Aux yeux du comité de rédaction du rapport Perret, la création d'un tel pôle a un caractère prioritaire et urgent. Il symboliserait, tout comme le pôle de Dakar, l'avantage comparatif de la France dans la stratégie mondiale concernant l'éducation. Enfin, le rapport Perret ne recommande pas une tutelle de l'AFD sur ce pôle, car seul le MAEE peut représenter diplomatiquement la France à ce niveau ; mais il faudrait associer étroitement l'AFD à cette tutelle du MAEE.

■ Comment la France peut se positionner pour améliorer l'initiative *Fast-Track* ?

L'initiative *Fast-Track* est un exemple de cohérence et de complémentarité entre coopérations bi- et multilatérale. Le rapport Perret a analysé les comptes rendus de la réunion du groupe de haut niveau de l'éducation pour tous et de celle des partenaires de l'initiative *Fast-Track* de 2006. Il émet six recommandations pour donner plus de poids à l'influence française :

1. Une inflexion du référentiel actuel et des stratégies sectorielles en vue de prendre en compte l'exigence d'une amélioration de la qualité de la formation primaire.
2. La tentation d'ouvrir l'initiative *Fast-Track* à des pays à revenus intermédiaires et à population importante est forte mais déjà la mobilisation de crédits nécessaires pour répondre à l'exigence de qualité et toucher l'ensemble des pays éligibles est peu crédible. Ouvrir radicalement l'initiative *Fast-Track* pénaliserait les PMA dépendant de l'extérieur et ferait passer en second plan la qualité.
3. Les fonds fiduciaires ont pour vocation à encourager les bailleurs à accroître leur aide, et non pas à se substituer à leurs engagements ou à constituer un fonds mondial. Or, en 2006, l'aide internationale au développement n'aurait financé qu'un seul projet en éducation de base (150 millions de dollars) alors que 22 millions de dollars lui ont été affectés en 2005 pour 3 ans.
4. La période de bénéfice des fonds catalytiques était fixée à trois ans non renouvelables afin que ce fonds soit complémentaire. Elle a été portée à des tranches de trois ans renouvelables, ce qui porte le risque d'un glissement vers la perception d'un fonds comme base durable et principale de financement.
5. Les rôles respectifs des bailleurs dans la gestion des fonds fiduciaires devraient pouvoir être mieux définis : la Banque mondiale joue un rôle déterminant dans cette gestion alors que sa contribution financière est limitée. Pour renforcer le consensus, les bailleurs auraient intérêt à mieux associer l'ensemble des parties prenantes au processus d'endossement des demandes de financement par le fonds de développement de programmes de l'éducation.
6. On constate parfois une certaine approximation dans l'élaboration des propositions des partenaires techniques et financiers concernant l'attribution de fonds FTI. Un dialogue renforcé est nécessaire entre les bailleurs au plan local ainsi qu'un renforcement des compétences techniques des responsables locaux du pilotage au sein du collège des bailleurs.

La coopération éducative des ONG françaises

L'état des lieux de l'action des ONG en matière de coopération éducative est présenté en trois parties : en premier lieu, la méthodologie utilisée pour dresser cet état des lieux ; puis les résultats obtenus à partir du traitement des questionnaires ; et enfin, des hypothèses sur le fonctionnement des autres acteurs, de leurs problématiques, résultant de quelques entretiens complémentaires avec des collectivités territoriales, des fondations et des ONG.

● **Méthode et déroulement de l'enquête**

■ La méthode d'enquête : un questionnaire en ligne

Le choix méthodologique s'est porté sur une enquête en ligne, qui présente de nombreux avantages. L'enquête en ligne permet de toucher facilement un grand nombre de structures. Elle autorise également une plus grande souplesse pour ceux qui répondent, qui choisissent quand ils souhaitent y répondre et peuvent le faire en plusieurs fois (cette souplesse doit théoriquement améliorer la qualité des réponses). Elle permet également un premier contrôle des données dès la saisie, assu-

rant une meilleure cohérence entre les réponses et évitant en grande partie les erreurs de saisies. Enfin, par sa convivialité, la solution Web est une bonne solution pour mobiliser les enquêtés.

L'enquête a ainsi été présentée sous forme d'un questionnaire Web, accessible à partir d'une adresse spécifique pour chaque organisation, transmise par e-mail, permettant d'éviter des doublons de réponses et assurant une confidentialité des données. Après une introduction présentant l'enquête et les données à mobiliser, le questionnaire est construit en trois grandes parties : (1) des données générales sur la structure (nom, forme juridique, budget, type d'activités, etc.) ; (2) la présentation rapide de dix projets ; et (3) une présentation détaillée de trois projets innovants.

| Cf. questionnaire en annexe 8.

■ Le champ d'enquête : l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion

Ce qui est appelé « coopération éducative » tout au long de l'enquête couvre en fait l'éducation, la formation professionnelle et l'insertion de jeunes ainsi que l'alphabétisation d'adultes.

L'éducation et la formation de jeunes couvrent : éducation préscolaire, de base, primaire, secondaire, supérieure, éducation générale ou enseignement technique, enseignement non formel ; formation professionnelle, apprentissage, alternance/formation duale (diplômante/qualifiante ou non), formation initiale/continue, alphabétisation. Les classifications par types d'enseignement sont issues de la classification *Cite* de l'Unesco.

Sont hors champ :

- le périscolaire et le préscolaire (petite enfance), sauf lorsqu'ils s'inscrivent comme activités complémentaires à l'éducation formelle (loisirs éducatifs proches des programmes scolaires, comme les clubs d'activités scientifique et technique). Ainsi, les échanges de types chantiers de jeunes n'ont pas été pris en compte ;
- l'insertion professionnelle, si elle n'est pas couplée à des actions d'éducation et/ou de formation ;
- la formation d'adultes¹⁹, sauf dans le cas particulier de l'alphabétisation.

Les publics concernés sont les jeunes de moins de 18 ans (toutes formes d'éducation et de formation professionnelle) et les adultes touchés par des activités d'alphabétisation.

■ Les structures enquêtées

Les structures enquêtées sont les ONG françaises. Ont été invitées à répondre celles ayant des interventions en matière de coopération éducative auprès de jeunes, dont au moins une de budget supérieur à 40 000 € en 2007. Ceux qui ont répondu au questionnaire sont les membres des équipes de direction des opérations ou, lorsque possible, les responsables du secteur éducatif.

Les initiatives concernées par l'enquête sont les actions qui étaient en cours en 2007 et d'un montant moyen supérieur ou égal à 40 000 €/an consacré à l'éducation/formation professionnelle de jeunes et/ou à l'alphabétisation d'adultes.

En parallèle à cette enquête, quelques entretiens qualitatifs ont été menés avec des ONG, des collectivités territoriales et des fondations, afin d'échanger sur les façons de fonctionner de ces acteurs en matière de coopération éducative, leur positionnement, leurs liens entre eux et avec les pouvoirs publics.

¹⁹ Ce choix a été fait car des activités de formation d'adultes se retrouvent dans tous les domaines du développement : les prendre en compte aurait conduit à perdre la spécificité de la coopération éducative.

■ Les contacts et réponses

Un fichier de contacts a été constitué en rassemblant les données des répertoires de la Maaiong (structures dont des projets ont déjà été financés par la Maaiong), des membres de Solidarité Laïque²⁰ et de Ritimo (Réseau d'information et de documentation pour le développement durable et la solidarité internationale)²¹. Il n'est pas exhaustif car il n'existe pas de recensement de l'ensemble des acteurs intervenant en matière de coopération éducative. Des associations/ONG de solidarité internationale ayant ou pouvant avoir des interventions en matière de coopération éducative, que ce soit ou non leur principale activité, ont été invitées à répondre.

480 associations non ciblées ont été enquêtées et 67 réponses complètes ont été enregistrées. Ce taux de réponses de 14 % est assez élevé, d'autant plus que toutes ces structures n'étaient pas concernées par le questionnaire (sans qu'il soit pour autant possible de savoir combien). La Maaiong et Solidarité Laïque ont participé aux relances auprès de leurs contacts/membres respectifs, probablement légèrement surreprésentés au sein de l'ensemble des réponses.

79 réponses incomplètes ont été enregistrées. La majorité de ces débuts de réponses (44) est due à des tests des utilisateurs²². Sur les 35 structures qui ont commencé à remplir le questionnaire, seules 3 initient la description simplifiée d'au moins un projet. Il semble donc que ces structures qui commencent à remplir et s'arrêtent au cours du questionnaire ne sont pas impliquées dans la coopération éducative telle que définie dans le cadre de cette enquête, et qu'elles s'en soient rendu compte en commençant à renseigner le questionnaire.

■ Les limites : échantillonnage, biais de représentativité et de compréhension

Seules les structures ayant au moins un projet de plus de 40 000 € en 2007 ont été enquêtées, ce qui élimine les très petites associations. Ce choix méthodologique a permis de concentrer l'enquête auprès des structures les plus importantes. L'absence de limite en termes de budget aurait conduit à une multiplication des structures à interroger. Afin de pallier le déficit d'information sur les très petites associations, la question du travail avec de très petites ONG et de leur caractérisation a été abordée lors des entretiens qualitatifs, avec les fondations et les collectivités territoriales.

Les réponses sont parfois inexactes car toutes les questions sauf une ont été présentées sous forme de questions fermées²³, afin de permettre une analyse quantitative : cela ôte toute liberté d'expression à ceux qui répondent, qui parfois peuvent avoir du mal à présenter leurs interventions lorsque celles-ci ne rentrent pas exactement dans les critères du questionnaire, assez rigide. Une seule question, la dernière question, a été laissée ouverte (portant sur les difficultés rencontrées). Par ailleurs, les comptes 2007 n'étant pas toujours arrêtés dans les structures interrogées à la date d'enquête, certains des chiffres fournis sont des estimations. Certains résultats des projets présentés peuvent être inexacts (surestimés) car les réponses se basent sur du déclaratif et aucune vérification n'est faite de ces données.

De plus, les questions ont pu être mal comprises, car les définitions des termes n'ont pas toujours été précisées afin de ne pas complexifier trop le questionnaire – par exemple ce que recouvre le terme d'apprentissage, d'éducation non formelle – laissant parfois l'interprétation à la personne qui répond. Afin de répondre à tout questionnement, une assistance en ligne (« hotline » du Gret gérée par Damien Lagandré et Sandra Barlet) est restée ouverte durant toute la durée de mise en ligne du questionnaire.

²⁰ Collectif français d'ONG, de mutuelles, de coopératives et de syndicats. Majorité des actions à l'international.

²¹ Ritimo met annuellement à jour le Répertoire des acteurs de la solidarité internationale.

²² Lorsqu'ils se connectent au questionnaire, une réponse est automatiquement enregistrée, y compris s'ils ne répondent rien.

²³ Les enquêtés ne peuvent pas librement répondre/commenter, ils doivent choisir parmi des réponses prédéterminées.

Enfin, les réponses n'étaient pas obligatoires et des champs pouvaient rester vides. Toutefois, la grande majorité des questionnaires sont remplis de façon complète et détaillée.

• **Les principaux résultats**

Présentation des ONG ayant répondu

67 organisations ont répondu dont 65 associations et deux fondations (Elle et Les Nouveaux Constructeurs). Parmi ces 65 associations, 34 sont spécialisées dans la coopération éducative.

Quasiment toutes les structures ayant répondu sont expérimentées et interviennent depuis longtemps dans la coopération éducative et la formation professionnelle : 87 % des structures ont plus de 10 ans et 45 % plus de 20 ans ; 67 % sont impliquées depuis plus de 10 ans dans la coopération éducative.

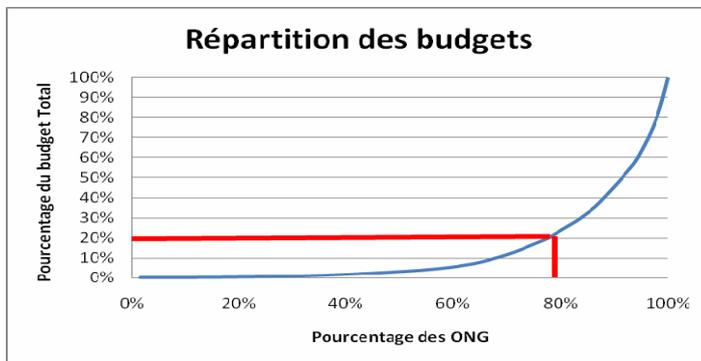
60 % ont moins de dix salariés et huit en ont plus de 100. En moyenne les structures disposent de 24 intervenants dans le secteur de l'éducation, mais il existe de très fortes disparités.

Les budgets annuels (2007) et les sources de financements

Les structures interrogées varient très fortement en taille et en budget global et éducatif. Ainsi, les variances²⁴ sont fortes et les moyennes indiquées sont à manipuler avec prudence. En particulier, deux des 65 structures ayant répondu représentent à elles seules 60 % du total du budget éducatif, et 30 structures n'en représentent que 4 %. L'analyse a tout de même été faite de façon globale, en précisant chaque fois que cela est utile les données afférant à ces structures. 80 % des ONG représentent seulement 20 % du budget total.

Le budget moyen 2007 des associations est de 9 millions d'euros. Ce montant est particulièrement important du fait de la Ligue de l'Enseignement qui a un budget annuel de 400 millions d'euros. Il semble alors plus pertinent de considérer le budget médian²⁵, de 525 000 euros. 21 structures ont plus de 2 millions d'euros de budget en 2007.

Tab/graph 6. Budgets annuels (2007) des ONG



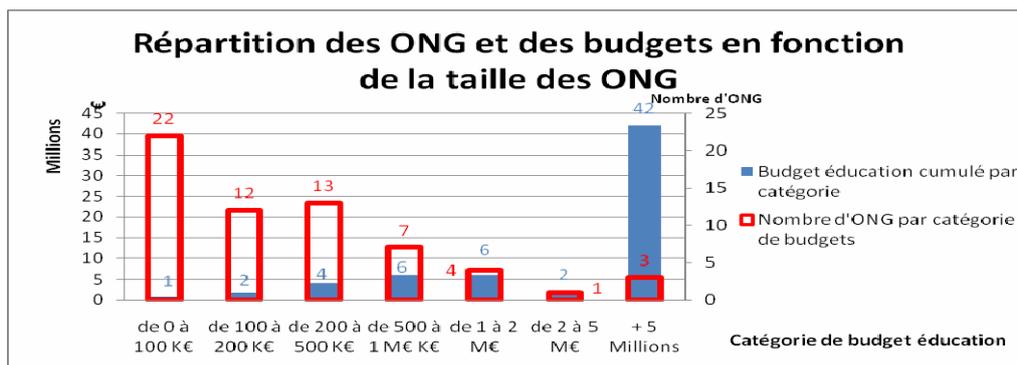
²⁴ La moyenne des écarts à la moyenne.

²⁵ La médiane est la valeur telle que 50 % des structures ont un budget supérieur et 50 % inférieur.

Le budget moyen consacré à l'éducation est de 1 million d'euros. Plus de la moitié des associations ont des budgets consacrés à l'éducation inférieurs à 200 000 euros. La moitié des associations qui ont les plus petits budgets éducation cumulent seulement 4 % du budget total consacré à l'éducation (ce budget cumulé est de 62 millions d'euros).

Trois associations ont des budgets 2007 consacrés à l'éducation supérieurs à 5 millions d'euros : Pour un Sourire d'Enfant (PSE, budget 5,4 millions d'euros), Aide et action (A&A, 22 millions d'euros) et l'Association française des volontaires du progrès (AFVP, 14 millions d'euros). Les deux plus grosses associations cumulent 60 % du budget total consacré à l'éducation des structures qui ont répondu (A&A et AFVP).

Tab/graph 7. Budgets éducatifs en fonction de la taille des ONG



■ 33 associations spécialisées en coopération éducative

Parmi les 33 ONG spécialisées en éducation, se trouvent deux des trois grosses ONG impliquées dans l'éducation (PSE et A&A), qui consacrent toutes les deux plus de 80 % de leur budget à la coopération éducative. Les budgets 2007 de ces deux ONG sont respectivement de 5,4 et 27 millions d'euros. Les deux thématiques principales d'intervention d'Aide et Action sont l'enseignement primaire et la protection et l'éducation de la petite enfance tandis que Pour un Sourire d'Enfant intervient à tous les niveaux de l'enseignement : à la fois apprentissage des jeunes et des adultes, protection éducation et enseignement primaire.

Les autres structures spécialisées en éducation sont beaucoup plus petites, avec un budget moyen de moins d'un million d'euros. Leur budget moyen consacré à l'éducation est également nettement plus faible, d'à peine 360 000 euros. Les thématiques d'intervention diffèrent, avec un fort investissement dans l'apprentissage des jeunes et des adultes (c'est le premier objectif pour 15 des 35 structures), et dans une moindre mesure sur l'éducation primaire qui n'est le premier objectif que pour 10 associations.

Tab/graph 8. Budgets éducatifs des ONG spécialisées en coopération éducative

Nombre de structures spécialisées	Budget Éducation moyen	Budget Éducation médian ²⁶	Budget total moyen	Budget total médian
34	1 155 407	180 853	1 915 394	350 500

²⁶ La médiane est la valeur de budget tel que 50 % des structures sont au-dessus et 50 % sont en dessous.

■ 28 associations non spécialisées sur la coopération éducative

28 associations parmi les 66 qui ont répondu ne sont pas spécialisées en éducation. Elles ont en général des budgets d'ensemble légèrement supérieurs aux ONG spécialisées.

De même que les petites associations spécialisées, les petites associations non spécialisées en éducation interviennent principalement sur l'apprentissage des jeunes et des adultes (15 des 29 cas).

Les trois structures (non spécialisées) qui ont les plus gros budgets éducatifs sont l'AFVP, Initiative Développement et Inter Aide. Leurs interventions principales en éducation portent, pour Initiative Développement et Inter Aide sur l'enseignement primaire avec des budgets de 900 000 euros en 2007, et pour l'AFVP (14 millions d'euros de budget éducatif), sur l'apprentissage des jeunes et des adultes.

Tab/graph 9. Budgets éducatifs des ONG non spécialisées en coopération éducative

Nombre de structures non spécialisées	Budget éducation moyen ²⁷	Budget éducation médiane	Budget total moyen ²⁸	Budget total médiane
29	867 722	150 000	18 646 603	2 000 000

Les grandes associations semblent ainsi travailler plus sur la problématique de l'enseignement primaire, les plus petites se concentrent sur l'apprentissage des jeunes et des adultes.

■ Les sources de financements des structures en 2007

Deux grands types de financements dominent (16 choix possibles) :

- Les financements publics français et européens (MAEE, coopérations décentralisées, Union européenne, AFD), première et seconde sources confondues, sont cités 59 fois sur 120 (8 réponses au choix). Le MAEE est la première source de financement pour un quart des ONG ayant répondu. Notons que parmi celles qui ont répondu, seules neuf ONG sont financées par l'AFD (aucune en première et seconde sources de financement) dont deux pour des projets de coopération éducative (DEFI et Aide et Action, qui ont un accord cadre avec l'AFD). Cette faible représentation de l'AFD parmi les bailleurs s'explique par le fait que l'AFD, avant la mise en place en 2008 de la Facilité d'innovation sectorielle ONG (Fisong), n'avait ni le mandat ni les outils permettant de financer les ONG.
- Les dons privés/parrainages représentent une première ou seconde source de financement pour plus d'un tiers des ONG.

Les fondations et les entreprises financent 20 % des associations (13 sur 65) en seconde source de financement. Ces financements complètent dans la moitié des cas des fonds privés (dons et parrainages) et pour 30 % (représentés par seulement quatre cas) des financements du MAEE.

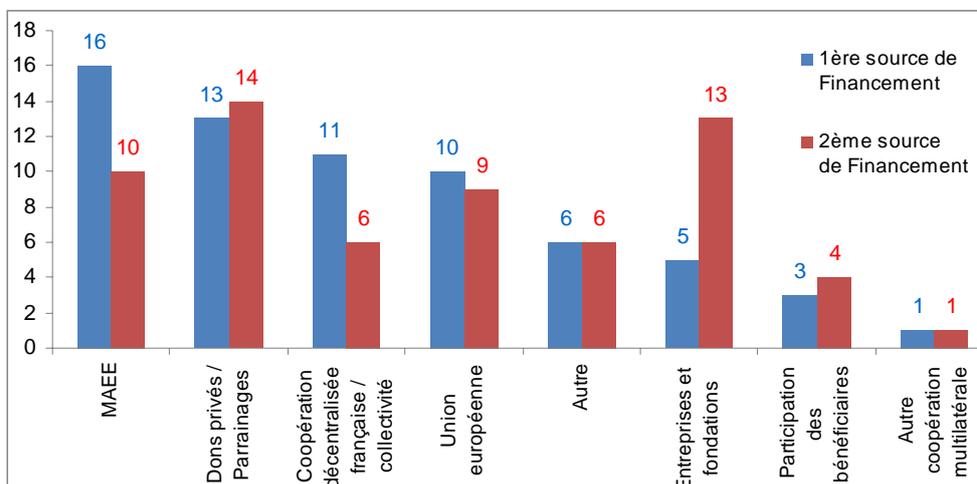
Pour vingt structures, soit un tiers (à la fois de très petites et d'autres à budget plus conséquent), le budget éducation est composé à moins de 10 % de fonds publics : elles sont essentiellement financées par des dons, parrainages et des entreprises et fondations.

²⁷ Cette moyenne est relativement élevée du fait de l'AFVP et de son budget éducatif de 14 millions d'euros consacré à l'apprentissage des jeunes et des adultes. La médiane est en effet largement plus faible.

²⁸ Le budget moyen est particulièrement élevé du fait de la Ligue de l'enseignement qui a un budget total très important (400 millions d'euros) bien que peu impliquée dans la coopération éducative. Ce chiffre s'explique par une très forte variance, visible notamment au travers d'une valeur médiane nettement plus faible. Sans la Ligue, la moyenne est ramenée à 3,7 millions d'euros, ce qui reste supérieur aux associations spécialisées.

Notons que deux des trois structures ayant les budgets éducatifs les plus importants reçoivent proportionnellement peu de fonds publics : PSE en reçoit moins de 10 % de son budget éducatif, A&A moins de 30 % : pour les deux, la première source de financements est constituée de dons et parrainages. *A contrario*, l'AFVP reçoit près de 70 % de fonds publics (MAEE) dans son budget éducation.

Tab/graph 10. Première et seconde sources de financement des associations



■ Les sources de financements des activités éducatives

Les financements spécifiques des activités de coopération éducative présentent la même répartition que ceux de l'ensemble des ONG : prédominance des financements MAEE collectivités et Union européenne, avec en second plan les fonds privés/parrainages.

Le budget consacré à l'éducation représente en moyenne 42 % du budget total des associations : un million d'euros. Les disparités sont cependant relativement fortes : les associations spécialisées en coopération éducative consacrent en moyenne 62 % de leur budget à l'éducation et les associations non spécialisées seulement 22 %. Au total, 30 % des structures consacrent moins de 10 % de leur budget à l'éducation et 18 % des associations plus de 80 % (dont des associations à fort budget éducatif comme A&A ou PSE).

Tab/graph 11. Sources de financements (privé/public) des budgets éducatifs 2007 des ONG

Budget total éducatif des structures enquêtées (€)		Budget éducation privé		Budget éducation public	
62 775 215	100 %	34 471 187	54,9 %	28 304 028	45,1 %

■ Stratégie de cofinancement

- Les financements de l'Union européenne sont presque toujours cofinancés par le MAEE.
- Les cofinancements d'une subvention MAEE sont, de manière homogène, les dons privés, les entreprises/fondations et la coopération décentralisée.
- Les dons privés en première source de financements s'associent à des dons d'entreprises/ de fondations mais à très peu de fonds publics.

Ainsi, deux stratégies de mobilisation des fonds privés sont observées : soit du cofinancement de financements publics, soit stratégie majoritaire (6 sur 13 structures²⁹), des dons privés/parrainages associés à des fonds d'entreprises (fondations/mécènes) avec une recherche de financements presque exclusivement privée.

Si l'on observe séparément les 33 structures spécialisées en coopération éducative, on constate que leurs premières sources de financements sont réparties également entre des dons/parrainages et des financements du MAEE, alors que leur seconde source de financements est clairement constituée de dons/parrainages et d'entreprises et fondations.

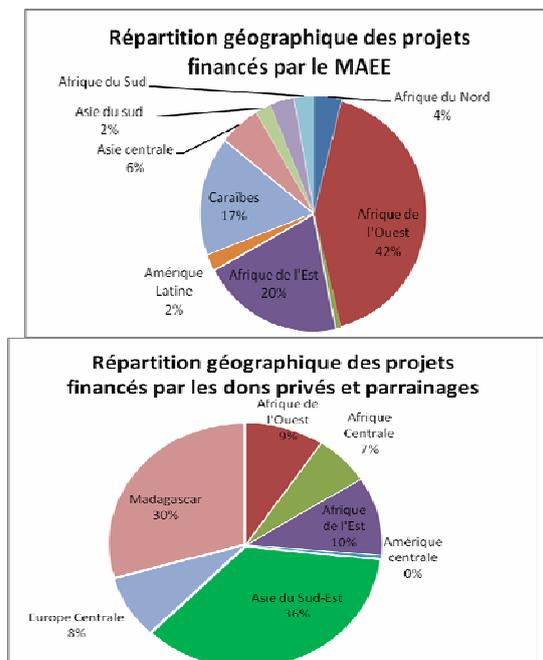
En cumulant les différentes origines de financements des associations, ceux d'origine privée sont la principale source de financements des structures spécialisées en éducation. *A contrario*, les financements des structures non spécialisées sont essentiellement publics : Union européenne et MAEE (en 1^{ère} et 2nde source).

■ Répartition géographique des financements issus du MAEE et des dons et parrainages

Seules les deux principales sources de financements MAEE (financements publics) et les dons et parrainages (privés) sont retenues dans les graphiques présentés.

La destination des financements dépend étroitement des bailleurs : le MAEE finance essentiellement des projets en Afrique (surtout en Afrique de l'Ouest) et dans les Caraïbes (Haïti). À l'inverse, les financements issus de dons privés et de parrainages vont en priorité à l'Asie du Sud-Est et à Madagascar.

Tab/graph 12. Géographie des interventions selon l'origine des fonds



²⁹ Treize structures qui ont en second financement les entreprises et fondations.

Les principales interventions des associations

Il a été demandé aux structures de présenter leurs 10 principaux projets de plus de 40 000 euros de budget en 2007. Sur les 66 associations, 47 ont présenté 114 projets au total (soit en moyenne 2,4 projets par association).

■ Les types d'interventions

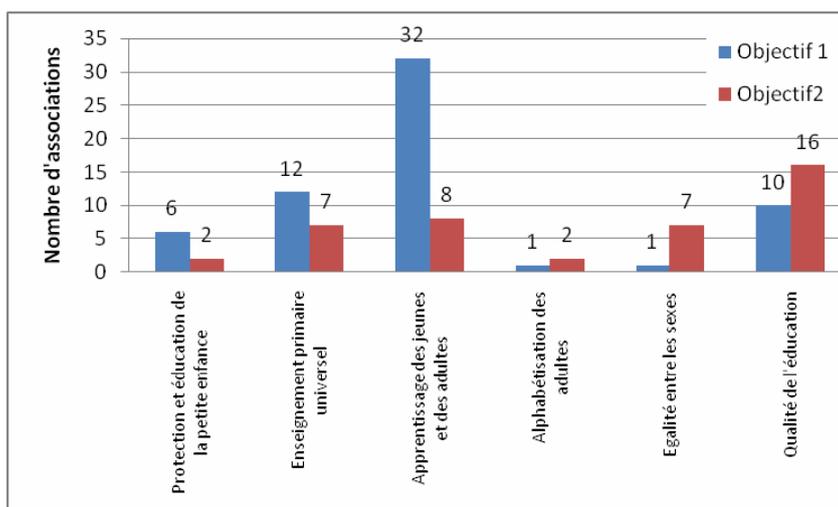
La majorité des ONG interviennent en premier lieu comme opérateurs (mènent des actions sur le terrain) et secondairement en assistance technique à des acteurs locaux. Près de la moitié des ONG finance des initiatives locales.

Les deux principaux types d'interventions sont la formation de professeurs/de formateurs et la formation d'élèves, dans des proportions équivalentes. Ils sont souvent associés à l'élaboration d'outils pédagogiques.

■ Les objectifs des interventions

Le premier objectif des associations en nombre de projets est l'apprentissage d'un métier des jeunes et des adultes, pour 50 % des structures. Vient ensuite l'enseignement primaire universel, qui est cité en premier ou second objectif. La qualité de l'éducation vient souvent en second dans les objectifs des organisations : c'est un objectif régulièrement associé à l'objectif premier mais rarement un objectif en tant que tel. Il en va probablement de même pour l'égalité des sexes : c'est souvent une composante du projet (dans 50 % des projets) mais rarement l'objectif premier. Les associations spécialisées sur l'éducation interviennent aussi avec comme objectif premier l'apprentissage des jeunes et des adultes.

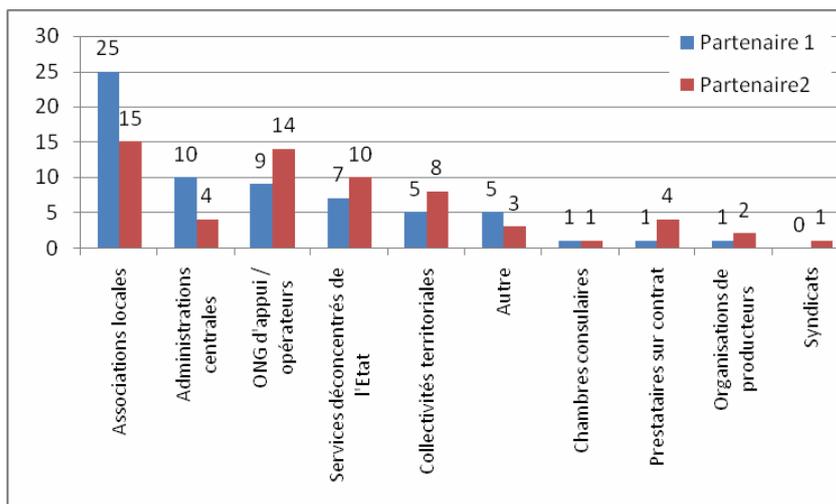
Tab/graph 13. Principaux objectifs poursuivis par les interventions



Cette analyse, centrée sur la comptabilisation des objectifs de toutes les ONG, doit toutefois être relativisée au regard des budgets des interventions : les objectifs des plus grosses interventions/des plus importantes structures portent plus souvent sur l'enseignement primaire, et ceux des plus petites se concentrent sur l'apprentissage des jeunes et des adultes : sur les 30 organisations qui ont les plus petits budgets éducatifs, 24 ont comme premier ou deuxième objectif l'apprentissage des jeunes et des adultes.

■ Les partenaires locaux

Tab/graph 14. Partenaires locaux des associations



Les principaux partenaires des associations sur le terrain sont des associations locales et des opérateurs. Les services déconcentrés de l'État sont régulièrement associés, le plus souvent comme des partenaires secondaires, tout comme les administrations centrales.

Les partenariats portent essentiellement sur de la maîtrise d'œuvre (responsabilité de la mise en œuvre), de la maîtrise d'ouvrage et de l'assistance à la maîtrise d'ouvrage (renforcement des capacités, etc.).

■ Évènements, concertation et publications

La moitié des associations (33 sur les 66) fait partie d'au moins une enceinte de concertation : Coordination Sud (11³⁰ associations), Commission Coopération Développement CCD (6), Éducation pour tous (7), plateformes (15), coordinations nationales ou locales d'ONG dans les pays d'intervention (22). Les associations spécialisées et non spécialisées en éducation sont équitablement réparties dans ces enceintes et celles qu'on y retrouve font en général partie de plusieurs enceintes. Parmi les plus grandes, l'AFVP et PSE ne sont pas présentes, faute de disponibilité. La moitié des associations participe à des évènements nationaux, essentiellement à la Semaine de la solidarité internationale. Par contre, seule une association sur six participe à des évènements internationaux. La grande majorité des associations fait des rapports d'activités et des rapports de missions. La moitié publie des évaluations et des documents audiovisuels. Plus de 30 % publient des documents de réflexion, des guides méthodologiques, etc.

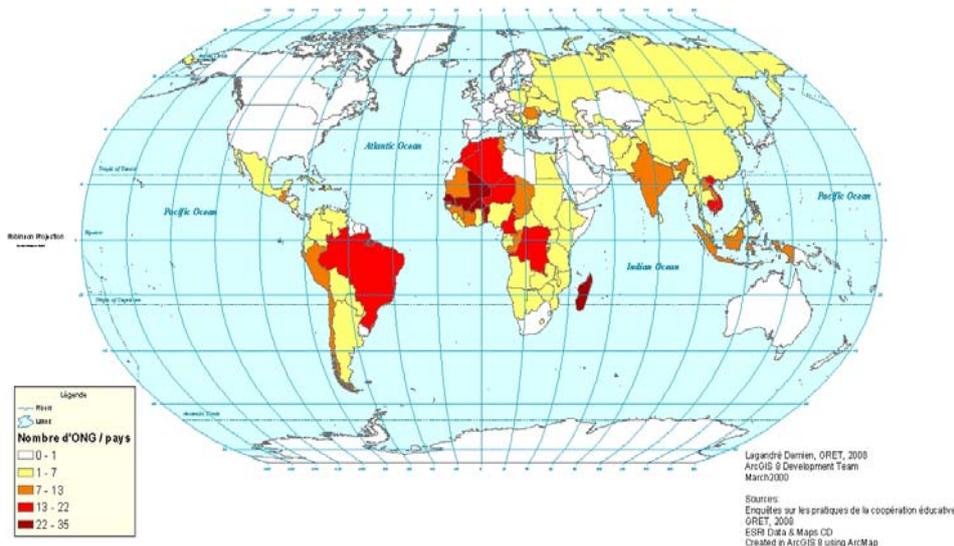
■ Zones d'interventions

La première zone d'intervention en nombre de projets est l'Afrique de l'Ouest (21 %) suivi de l'Asie du Sud-Est (16 %). L'ensemble des actions réalisées en Afrique représente près de 40 % des actions en nombre d'interventions et 36 % en budget.

³⁰ NB : plusieurs réponses possibles par structure.

Tab/graph 15. Zones d'intervention des ONG en matière de coopération éducative

Répartition des ONG de la coopération éducative



Par ordre d'importance budgétaire des interventions, les résultats sont sensiblement les mêmes avec cependant une inversion notable des positions entre Afrique de l'Ouest (23 %) et Asie du Sud-Est (32 %). Cela s'explique par des projets en moyenne plus importants en Asie du Sud-Est qu'en Afrique de l'Ouest (notamment avec l'impact de PSE et A&A qui ont des interventions conséquentes au Cambodge).

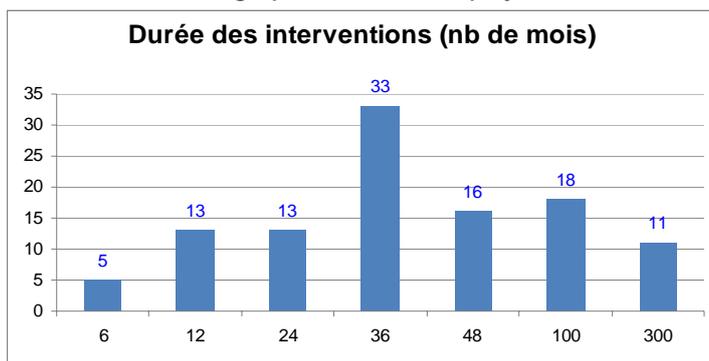
■ La durée des projets en cours en 2007

Environ un tiers des projets a une durée comprise entre 2 et 3 ans. Onze projets s'inscrivent sur une durée de plus de 8 ans (par exemple les projets d'Inter Aide, de l'association Mulemba, de Krousar Thmey).

La durée des projets semble corrélée à la source de financement : les projets qui sont financés par des dons/parrainages durent en moyenne 70 mois, alors que ceux financés par le MAEE durent 37 mois et par l'Union européenne 43 mois.

Toutefois, ces projets s'inscrivent probablement dans des logiques de plus long terme : ces données ne tiennent pas compte des enchaînements de projets (sur une même zone d'intervention, avec un même public, etc.), mais uniquement de leurs phases de financements.

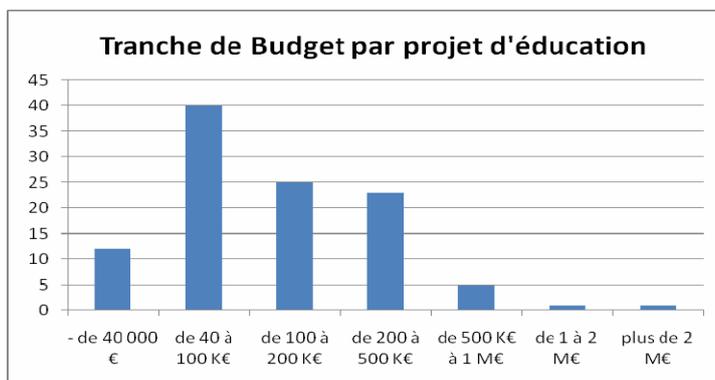
Tab/graph 16. Durée des projets



■ Les budgets (2007) des projets

De nombreux projets (40 sur 107) ont des budgets annuels compris entre 40 et 100 000 euros. Néanmoins, il est fréquent d'avoir des projets avec des budgets jusqu'à 500 000 euros : 48 projets ont un budget compris entre 100 et 500 000 euros et 7 ont un budget supérieur à 500 000 euros.

Tab/graph 17. Budget des interventions



Les projets considérés comme importants ou innovants par les associations

135 projets ont été présentés plus en détail par 65 associations (ce ne sont pas forcément les mêmes que ceux présentés précédemment), soit environ deux projets par structure. Les associations ont été libres de présenter les trois interventions qu'elles estiment les plus innovantes/intéressantes en matière d'exemple de coopération éducative, peu importe leur budget.

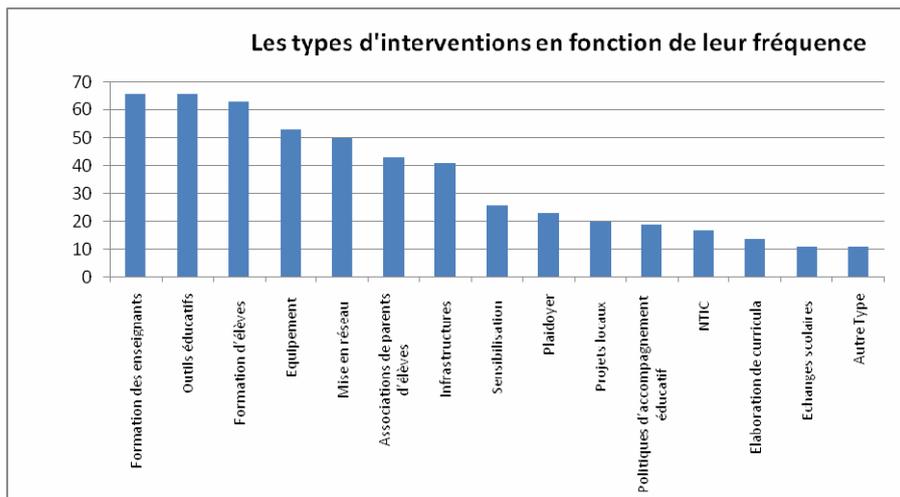
Près de 50 % des interventions présentées ont un budget 2007 de moins de 40 000 euros. Cela mis à part, les caractéristiques d'ensemble des projets présentés sont similaires aux constats précédents : la répartition géographique, la durée des interventions, la répartition des financements entre public (MAEE et coopération décentralisée) et privé (dons/parrainages et entreprises/fondations), ou encore les objectifs : (i) l'apprentissage des jeunes et des adultes et (ii) l'enseignement primaire, avec comme objectifs associés la qualité de l'éducation et l'égalité des sexes.

■ Les types d'interventions

Les types d'actions varient fortement, avec pas moins de 15 catégories d'interventions pour lesquelles il y a plus de dix projets (soit plus de 8 % du nombre de projets ; plusieurs réponses étaient possibles).

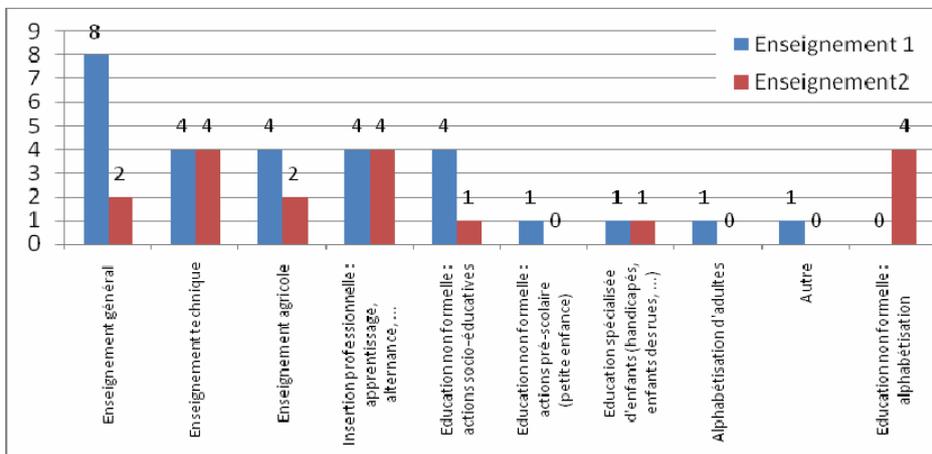
Toutefois, les catégories d'interventions, tout comme les intitulés des projets, ne représentent pas fidèlement l'ensemble des actions réalisées, qui sont plurielles en thématiques liées entre elles. Par exemple, des actions de formation des enseignants seront souvent liées à un travail sur le développement d'outils éducatifs ou encore d'animation des échanges avec les communautés locales concernées (les parents, les élus locaux, etc.).

Tab/graph 18. Types d'intervention



■ Les types d'enseignement dispensé dans le cadre des interventions

Tab/graph 19. Principaux types d'enseignement



Malgré un faible taux de réponses à cette question (50 %), il est possible de remarquer une relative homogénéité des types d'enseignements, avec une légère dominance de l'enseignement général et des différentes formes d'éducatons non formelle et spécialisée regroupées (insertion, apprentissage, alternance, formation duale, actions préscolaires, périscolaires, éducation spécialisée auprès de jeunes en difficulté).

En termes budgétaires, on observe un montant total investi dans l'éducation formelle légèrement supérieur à celui investi dans l'éducation non formelle. Il est par ailleurs important de noter l'extrême similitude de la taille des interventions (avec un budget moyen annuel de 126 000 euros).

Tab/graph 20. Budget des interventions d'enseignements formel et non formel

<i>Budget des interventions</i>	<i>Budget total</i>	<i>Budget éducation</i>
<u>Enseignement non formel</u>		
Moyenne	126 900	91 426
Somme	1 269 002	822 841
<u>Enseignement formel</u>		
Moyenne	126 452	91 097
Somme	1 896 783	1 275 352

■ Les élèves formés

Les projets présentés forment en général une centaine d'élèves. Deux exceptions sont particulièrement notables : un projet de DEFI qui agit auprès de 50 000 élèves (il s'agit d'interventions courtes/ponctuelles dans des écoles, donc avec un fort impact quantitatif, plus que qualitatif) et un projet d'Aide et Action qui forme 289 868 élèves au Cambodge.

Comme on peut s'y attendre, étant donné les objectifs des projets (lire/écrire/compter, apprentissage d'un métier, alphabétisation), 60 % des projets conduisent à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat. Les principaux publics cibles sont, dans la majorité des projets qui visent l'apprentissage d'un métier, âgés de 16 à 18 ans (il s'agit aussi souvent de l'âge minimum légal pour travailler). Cette donnée doit encore une fois être relativisée du fait que les cibles ne sont pas uniques pour les projets ; ainsi, par exemple, le projet d'Aide et Action, auprès de presque 300 000 élèves, touche sans distinction des publics de tous les âges³¹.

■ Les limites et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des initiatives

Ce point présente la compilation d'un ensemble de réponses exprimées librement (question ouverte), qui ont été classées par grandes thématiques :

- liées aux financements : ruptures ; retards ; difficultés pour identifier des partenaires, pour viabiliser des structures scolaires, avec un perpétuel besoin d'appui financier et un manque de capacité de reprise nationale ; financements réduits limitant les actions possibles ; financements ne rentrant pas dans les critères des bailleurs (par exemple formation de formateurs pour la prévention du sida) ;
- liées aux partenaires opérationnels : en difficulté financière, opérationnelle ou en manque de ressources humaines qualifiées ; un manque d'implication des parents et des partenaires locaux dans la gestion des écoles ;

³¹ Ou du moins, nous n'avons pas la répartition du nombre de formés par classes d'âges.

- liées aux partenaires institutionnels : manque d'implication durant l'intervention et une difficile reprise de l'intervention ensuite ; manque de stabilité politique ; manque de volonté du gouvernement de travailler avec les ONG ; manque de disponibilité ; pas assez d'importance accordée à l'éducation et/ou de prise en compte de l'éducation dans son intégralité (y compris les dimensions par exemple d'insertion sociale et professionnelle) ; lenteur de la reconnaissance des formations non diplômantes en dehors du système scolaire formel ; défi de l'influence dans chaque pays, notamment sur la question des alternatives éducatives dans les politiques nationales ;
- liées aux conditions d'enseignement : faible niveau scolaire des enfants/des enseignants ; profils disparates des apprenants ; enseignants peu rémunérés ; absence d'expertise pédagogique locale (par exemple pour l'écriture de référentiels scolaires, des manuels) ; classes surchargées ; rôle à jouer sur l'insertion professionnelle en complément de l'enseignement ; manque de personnel ;
- liées aux conditions locales : catastrophes naturelles, sorties de crise, vols, manque d'infrastructures (routières, énergétiques, multimédia, etc.) ; accès au foncier ; malnutrition, dysfonctionnement de la justice (ex. violences faites aux enfants) ; insuffisante production écrite locale (outils professionnels, manuels, livres pour enfants etc.) ; pas de condition d'étude dans les familles (manuels, appui des parents, électricité, etc.) ;
- liées aux mœurs : besoin de l'accord des familles pour scolariser des enfants, qui sont des aides au travail/du mari pour alphabétiser la femme ; difficile scolarisation d'enfants socialement exclus (enfants des rues, handicapés, etc.) ; déscolarisation des filles par les mariages précoces ; image négative de certains métiers artisanaux (ex. construction) ;
- autres : organisation du projet, respect des délais de mise en œuvre ; visas (par exemple pour l'organisation de séminaires régionaux) ; lenteur d'acheminement des ouvrages et matériels ; difficulté du suivi de l'insertion ; cohérence multi-pays/articulation entre les problématiques locales et régionales.

Enfin, certaines problématiques des acteurs non gouvernementaux sont similaires à celles qui se posent, de façon plus large, pour les bailleurs de fonds :

- besoin de sortir de logiques projets vers des logiques programmes, à plus long terme. La difficulté à ce niveau est la durée souvent courte de phases de financements, qu'il est essentiel de parvenir à dépasser ;
- savoir ne pas agir seul pour éviter l'effet « Oasis³² » : ce qui est vrai au plan global, pour l'action publique, l'est sur le plan local pour les ONG. Des lieux d'échanges sur les pratiques par thématiques et par pays/zones d'intervention sont à cet effet essentiels.

• Quelques compléments sur les acteurs non gouvernementaux

Trois types d'acteurs ont été rencontrés de façon individuelle en complément de l'enquête :

- des ONG, pour avoir des retours non quantitatifs par rapport au questionnaire ;
- des collectivités territoriales et des fondations, afin de répondre aux questions suivantes : comment interviennent-elles en matière de coopération éducative ? Comment travaillent-elles et avec quelles ONG, du Sud comme du Nord ? Et quels sont leurs liens avec les pouvoirs publics, du Nord comme du Sud ?

³² Terme utilisé par Lucien Cousin, pour imager l'action seule, au milieu du désert.

Attention : étant donné le peu d'acteurs rencontrés (3 à 4 par catégorie), les constats suivants sont à considérer comme des hypothèses, qui demandent à être affinées et validées.

Les ONG

Les compétences des ONG françaises sont multiples, l'ensemble des compétences « techniques » de la chaîne éducative existent en France, ainsi que celles du développement. Les limites des interventions des ONG françaises sont un manque de professionnalisme, d'existence de « bonnes pratiques », de méthodologies d'intervention reconnues par la majorité des acteurs. Le paysage des interventions des ONG françaises (thématiques, géographie, type d'actions) n'est pas encore clairement identifiable, de nombreuses structures interviennent sans concertation. Deux écueils sont à éviter :

- les actions ne doivent pas forcément suivre le modèle français, souvent pas adapté ;
- la dispersion et la non-continuité des actions sont des risques permanents : la pluri-annualité et la cohérence entre les différentes interventions sont essentielles.

Les échanges et lieux de concertation existent : Groupe éducation Commission Coopération et Développement sur le dialogue pouvoirs publics/ONG, Commission éducation de Coordination Sud sur le dialogue entre ONG. Mais ils souffrent, d'après les structures rencontrées, d'un relatif manque de dynamisme :

- les échanges avec les pouvoirs publics restent trop distants, et en particulier pour les sociétés civiles du Sud, même si des instances existent. Les pouvoirs publics ne mesurent pas encore assez l'importance de la cohérence entre les actions des ONG et de la pluri-annualité des financements comme gages de professionnalisme ;
- les échanges entre ONG manquent. Mais certaines associations sont peu présentes dans les moments d'échanges, essentiellement par manque de disponibilité/de ressources humaines.

Différents types de cadres de concertation sont possibles selon les besoins : des réflexions communes et la production de documents de références ; des échanges d'informations sur les interventions et leurs perspectives ; des échanges/mutualisations d'expériences ; l'identification et la diffusion de bonnes pratiques, de capitalisation sur les méthodologies et les outils ; l'identification de problématiques communes ; la publication, la diffusion et la communication pour promouvoir des idées et des pratiques ; la participation à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation de politique sectorielle ; la gestion des ressources, des activités d'influence et de lobbying ; la coordination d'acteurs, l'émergence de partenariats opérationnels ; l'émergence d'acteurs de référence dans un secteur.

Les besoins ressentis par les ONG semblent être de deux types :

- des échanges techniques, à moyen/long terme, sur des thématiques de mutualisation des expériences et des savoir-faire, sur des capitalisations sur les méthodologies et outils et l'identification de problématiques communes. Ces échanges sont peu développés ;
- du plaidoyer : moins demandé (de nombreuses associations, en particulier les petites structures, se positionnent plutôt en opérateurs de terrain) ; ces échanges existent, mais ils portent pour l'instant essentiellement sur l'éducation, encore peu sur la formation professionnelle et l'insertion des jeunes. Or, ces problématiques, de plus en plus soulevées par les pouvoirs publics, peuvent aussi représenter des portes d'entrée au dialogue avec et entre les ONG.

Par ailleurs, de tels échanges sont difficiles à faire sur une base de volontariat, une convention-programme serait nécessaire afin de les rémunérer et de permettre le développement et la diffusion d'outils. Enfin, sur le terrain, les échanges et collaborations effectives entre projets sont trop rares.

Les fondations

Les quatre fondations rencontrées ont les caractéristiques suivantes :

- elles interviennent sur la jeunesse au sens large, avec pour certaines des spécificités (éducation, femmes) ;
- leurs interventions sont peu spécialisées ni ciblées géographiquement ;
- elles sont bailleurs (une d'entre elles, Les Nouveaux Constructeurs Premier, est aussi opérateur, via une association³³ qu'elle a créée) ;
- Elles sont jeunes (moins de 5 ans, sauf la Fondation de France) et ont peu de ressources humaines (1 à 3 salariés).

Leurs budgets annuels sur la jeunesse/l'éducation varient de 250 000 euros à 1,5 million d'euros (moyenne : 655 000 euros). Ils proviennent des dons des entreprises auxquelles les fondations sont rattachées. Le montant financé par projet est faible (souvent moins de 30 000 euros), sur des périodes d'un an le plus souvent. Il vient en appui à des projets existants (avec parfois une recherche de financements privés complémentaires). Un critère important dans le choix des projets est l'implication des collaborateurs ou salariés des entreprises auxquelles elles sont rattachées.

Les fondations sont en lien avec des petites associations françaises pour lesquelles elles cofinancent certains projets, menés en partenariat avec des associations locales. Certaines associations locales sont financées en direct.

Les liens avec les pouvoirs publics sont très faibles : seule une collaboration est effective avec les pouvoirs publics locaux sur les terrains (pour LNC, en tant qu'opérateur). Sinon, en tant que bailleur, les fondations ont très peu de liens avec les pouvoirs publics, français ou locaux. Elles expriment une volonté de travailler ensemble, en particulier en matière d'échange d'informations sur les choix des associations partenaires et le suivi des projets. Par exemple, Air France souhaiterait être plus en lien avec les réseaux des ambassades.

Les fondations se connaissent mal entre elles et ne travaillent pas ensemble. Elles se plaignent de « ne pas en tirer grand chose si ce n'est un répertoire » des réseaux existants (*Admical*, Institut Mécénat et Solidarité). À noter une initiative en cours de lancement de cinq fondations³⁴, sur le financement collectif d'interventions liées à la jeunesse et l'organisation d'un événement récurrent (remise de prix). La thématique retenue pour 2009-2010 est : « les jeunes en zone urbaine ». Aucune fondation ne participe à des événements nationaux ou internationaux.

Les collectivités territoriales

Les collectivités territoriales agissent en matière d'éducation et de formation professionnelle, comme dans les autres domaines de la solidarité internationale, en fonction de leurs domaines de compétences :

³³ Afin de pouvoir lever des fonds (le statut de fondation ne le permet pas), Les Nouveaux Constructeurs Premier ont créé l'association *Esafo*. Pour l'instant *Esafo* collecte uniquement des fonds privés (y compris auprès d'autres fondations, comme Air France). Lorsqu'elle aura les 3 ans d'existence requis, *Esafo* recherchera des fonds publics.

³⁴ Air France, La Française des Jeux, La Poste, Véolia, Elle.

Tab/graph 21. Domaines de compétences des collectivités en matière d'éducation et de formation professionnelle

	<i>École</i>	<i>Collège</i>	<i>Lycée</i>	<i>Université</i>
Investissement et fonctionnement matériel	Commune	Département	Région	État et partenariat
Fonctionnement pédagogique	Commune	État	État	État et partenariat
Personnels enseignants	État	État	État	État
Personnels administratifs	État	État	Région	État
Personnels ouvriers	État	Département	Région	État
Programmes d'enseignement	Commune	État	État	État
Validation des diplômes	État	État	État	État

Source : www.education.gouv.fr/cid219/les-domaines-de-compétence.html

NB : plus de précisions sur les domaines de compétences de l'État, de la région, du département et de la commune à cette même adresse Internet.

Souvent, les collectivités ont deux types d'interventions :

- les actions de coopération institutionnelle, de collectivité à collectivité : il s'agit de faire du renforcement d'élus locaux ; certaines collectivités le font en mettant directement leur personnel à contribution, d'autres passent par des opérateurs. Les liens avec les pouvoirs publics du Sud sont évidemment forts ; les actions émergent de la mise en regard des besoins des collectivités du Sud avec les compétences que la collectivité française peut apporter. Par ailleurs, ces actions peuvent permettre de promouvoir l'offre éducative du territoire ; les collectivités peuvent tenir un rôle de catalyseur en mettant en contact des structures ; par exemple la ville de Bordeaux donne à ce rôle de « coup de pouce » au démarrage ou à l'approfondissement de partenariats/de coopération un rôle important. Les actions se déroulent généralement dans quelques zones ciblées, historiques, d'intervention ;
- les actions internationales, de financement d'ONG du territoire qui collaborent avec des pairs au Sud ou y ont des projets : les modes d'intervention diffèrent fortement. Certaines collectivités ne financent que des ONG qui ont un partenaire local, d'autres privilégient la durabilité des interventions. Certaines collectivités travaillent avec tout le réseau associatif local (souvent plusieurs dizaines d'ONG, par exemple une trentaine dans la Drôme), d'autres uniquement avec des ONG créées en fort lien avec elles (cas de la commune de Chevilly-Larue, à l'origine de la création de certaines ONG partenaires). Les zones d'intervention peuvent être étendues et non ciblées (travail avec de nombreuses ONG) ou non (quelques partenaires/sites ciblés et historiques d'intervention). Dans les deux cas, les zones d'intervention sont sans lien avec la zone de solidarité prioritaire.

Le plus souvent, les projets sont intégrés et comportent plusieurs composantes ou thématiques, dont l'éducation et la formation professionnelle. Par ailleurs, lorsque c'est possible, les collectivités cherchent à articuler les différents échelons. Ainsi, les départements de la Drôme et de l'Ardèche (région Rhône-Alpes) coopèrent respectivement avec les départements sénégalais de Kanel et de Matan, de la région de Matan, avec laquelle la région Rhône-Alpes coopère.

Les budgets sont variables ; en général l'entrée n'est pas thématique et le budget éducation et formation professionnelle est significatif. Il est fongible et non fléché au sein de l'action (sauf pour les actions portant spécifiquement sur l'éducation et la formation professionnelle).

Les ONG financées sont celles présentes sur le territoire, pour la plupart de petite taille et avec une forte présence de bénévoles. Certaines collectivités encouragent la professionnalisation de ces partenaires, par exemple par des réunions annuelles d'information-formation. De même, les projets des ONG qui sont financés sont de petite envergure.

Enfin, si certaines collectivités sont cofinancées sur des projets par le MAEE, les liens avec les pouvoirs publics français ne sont pas forts, hormis les relations privilégiées qu'entretiennent les personnalités politiques parmi les représentants des collectivités avec les ministères.

NB : Une base de données des activités de la coopération décentralisée est disponible sur le site de la Commission nationale de la coopération décentralisée (CNCD) : www.diplomatie.gouv.fr/cncd

Synthèse et pistes de réflexion

Ce double état des lieux représente une première opportunité de meilleure connaissance mutuelle des activités, des acteurs et des enjeux : d'une part, la coopération éducative publique est peu connue des acteurs non gouvernementaux, en particulier des ONG ; d'autre part, les activités de ces derniers n'ont encore jamais été appréhendées dans leur ensemble.

• Évolution de la stratégie publique française et enjeux actuels

À mi-parcours de l'échéance des objectifs fixés à Dakar en 2000, les progrès globaux de l'Éducation pour tous sont mitigés : si les hausses des effectifs scolaires sont globalement fortes, des retards importants persistent, notamment en Afrique subsaharienne. Par ailleurs, les flux d'élèves sortant du cycle primaire accentuent la pression sur le post-primaire : il est nécessaire de prendre en compte la question de l'insertion. Ainsi, l'éducation doit être raisonnée globalement, en incluant la formation professionnelle et l'emploi. Penser l'éducation et la formation en lien avec les marchés du travail et leurs réalités – en tenant compte aussi bien du secteur formel qu'informel – est en effet une condition *sine qua non* de l'insertion socio-économique des jeunes formés et, plus généralement, du développement des pays concernés. Par ailleurs, à l'image de ce qui a pu être fait pour le primaire, la réflexion sur les modes d'accès et les coûts/efficacité des différents modes de formation et d'enseignement professionnel post-primaire et d'insertion, devrait être approfondie, en lien avec le monde professionnel et ses représentants.

L'aide publique au développement (APD) française en éducation de base est fortement concentrée sur l'Afrique francophone (90 %), où elle exerce un rôle crucial pour le développement des systèmes éducatifs et pour la promotion du français. Parmi ces pays, les pays moins avancés africains bénéficient de plus de 80 % de l'APD bilatérale tandis qu'une part importante mais difficile à estimer des contributions françaises aux organisations multilatérales (Banque mondiale, Union européenne, Unesco) est aussi dirigée vers ces États. Mais l'aide française reste très insuffisante au regard des objectifs et des besoins estimés et faiblement ciblée sur l'objectif du millénaire 3 (fin des inégalités d'accès à l'éducation entre les femmes et les hommes).

La stratégie française actuelle, définie en 2005 et en cours de révision lors de la rédaction de cette note (juillet 2008), est centrée sur le développement des systèmes d'éducation primaire. Elle ne traite pas ou peu des enjeux des sous-secteurs que sont l'enseignement secondaire, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, ni de la question de l'insertion professionnelle. Par ailleurs, certains aspects du positionnement français sont encore en débat. Face à la dégradation du niveau de français, la question de la langue d'enseignement est probablement traitée de façon trop générale et rapide dans la stratégie éducative française, en particulier concernant les premières années du cycle primaire. Consécutivement, la question de l'alphabétisation se pose (son intérêt étant d'être proposée en langue locale).

Ainsi, la stratégie française en matière de coopération éducative gagnerait en cohérence en traitant ces sous-secteurs et ces points de débat tout en intégrant la problématique de l'insertion socio-économique et de l'emploi des jeunes : même si l'action française se limite à certains sous-secteurs, il est indispensable d'avoir une vision sectorielle d'ensemble.

Le dispositif français de coopération éducative a amorcé son recentrage sur l'objectif du Millénaire de scolarisation primaire universelle. Cette évolution se traduit notamment par :

- une augmentation des financements annuels en faveur de l'enseignement primaire ;
- un repositionnement de l'assistance technique ;
- une participation croissante au financement de programmes sectoriels d'investissement aux côtés des autres bailleurs ;
- le développement depuis 2002 de l'aide programme ;
- une forte articulation avec les bailleurs de fonds multilatéraux, notamment à travers un fort soutien à l'initiative *Fast-Track*.

Par ailleurs, le contexte de l'action française se complexifie. La définition et le pilotage d'une politique sectorielle supposent que soient dépassées les répartitions fonctionnelles actuelles de ce pilotage.

De plus, l'augmentation de la coopération multilatérale, tout comme l'amorce de coopérations régionales et de partenariats avec d'autres bailleurs, demandent des compétences nouvelles de co-pilotage. L'initiative *Fast-Track* est à ce titre un exemple de cohérence et de complémentarité entre coopérations bi- et multilatérales. Un des enjeux essentiels de l'assistance technique française est la capacité de constitution d'une offre performante d'expertise. En particulier, la France devra mobiliser les pôles de compétences que sont le Pôle de Dakar, le Pasesc et mieux détecter son potentiel d'expertise.

• La coopération éducative des ONG est riche et diverse, mais encore méconnue

Les ONG françaises sont nombreuses et ont des projets variés sur ce secteur (65 retours au questionnaire, plus d'une centaine d'interventions identifiées de plus de 40 000 euros de budget éducatif en 2007). On note deux principaux types d'ONG en taille et en domaines d'intervention : les « plus petites » (en budget éducatif), qui interviennent plus sur l'apprentissage, et les « grosses », qui sont plutôt sur l'éducation de base.

Leurs compétences sont multiples : amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation, apprentissage d'un métier, formation et insertion professionnelles, renforcement de compétences de formateurs, appui à la gestion d'établissements, éducation au développement, etc. – plus généralement, sur l'ensemble des métiers de la chaîne éducative, avec une expérience ancienne des terrains. Cependant, les interventions sont relativement éparpillées. Bien que menées en concertation avec les autorités locales et bien ancrées localement, elles ne sont pas articulées entre elles et il y a peu d'espace de concertation entre ces acteurs dans les pays d'intervention.

Les volumes financiers transitant par les ONG, même s'ils restent insuffisants, sont importants. En particulier les fonds privés provenant de fondations/mécènes et de dons/parrainages représentent la première source de financement des interventions de coopération éducative : sur un budget total des interventions des structures enquêtées de 63 millions d'euros, 34 millions proviennent du privé et 28 millions du public. Les financements publics et privés n'ont pas exactement les mêmes destinations. Les premiers vont en premier lieu en Afrique de l'Ouest, puis en Asie. C'est l'inverse pour les fonds privés, qui restent par ailleurs encore assez mal cernés. À noter une présence non négligeable dans des pays non francophones des ONG françaises.

- **Un manque de connaissance entre acteurs et des synergies à développer**

Une meilleure collaboration avec les ONG permettrait aux pouvoirs publics de mieux cerner les forces vives en matière de coopération éducative. Mieux connaître les acteurs non gouvernementaux représente en effet pour les pouvoirs publics une opportunité d'amélioration de la qualité, de la coordination et de la cohérence d'ensemble des interventions. Par ailleurs, un de leurs enjeux majeurs est de pouvoir améliorer les interventions de la France en cartographiant et renforçant le vivier d'expertise française. De plus, les instances éducatives françaises, dans lesquelles git un vivier probablement très important d'experts, sont encore mal connues et les compétences afférentes sous-exploitées dans le domaine de la coopération internationale. Le MAEE et l'AFD affichent d'ailleurs leur volonté de travailler plus en collaboration avec les acteurs non gouvernementaux. C'est dans ce cadre par exemple que l'AFD vient de créer la Facilité d'innovation sectorielle pour les ONG (Fisong), afin de se doter d'outils capables d'accompagner l'innovation des ONG (en général ; en 2008 une des quatre thématiques retenues est la formation et l'insertion professionnelles des jeunes).

De même, les acteurs non gouvernementaux ont tout intérêt à mieux faire entendre leur voix et à mieux valoriser leurs actions et leurs compétences auprès des pouvoirs publics français. Comme le souligne le rapport Perret, *« les ONG ont beaucoup à apporter au niveau de l'expertise et seul un dialogue réel leur permettant d'être consultées sur les options stratégiques peut les conduire à insérer leur expertise en cohérence et en complémentarité avec les autres sources d'expertise. Cette complémentarité tient en bonne part au caractère de proximité des actions des ONG, notamment dans l'ingénierie sociale de projets éducatifs, et à leur capacité à proposer des actions innovantes. C'est ainsi également par les ONG qu'une bonne partie de la détection de l'expertise, présente dans les pays du Sud, peut se faire ».*

Elles expriment un fort intérêt à communiquer avec les pouvoirs publics et entre elles, et souhaitent établir plus de concertation afin de mutualiser leurs expériences, de développer des outils, des méthodes et des bases de « bonnes pratiques » d'intervention. En particulier, les problématiques de la formation professionnelle et de l'insertion des jeunes peuvent être des portes d'entrée au dialogue entre les ONG et avec les pouvoirs publics, qui permettraient aussi de rapprocher le monde de l'éducation de celui de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Pour pouvoir atteindre de telles ambitions, des moyens sont nécessaires au fonctionnement de tels organes, afin qu'ils puissent avoir un secrétariat efficace et mener des actions collectives.

Ainsi, s'il existe certainement un accord entre les acteurs sur un certain nombre de principes qui doivent guider la coopération éducative, cela n'a jusqu'à présent pas suffisamment permis de faire émerger et de défendre ensemble des positions communes. La concertation entre les acteurs français gouvernementaux – MAEE, AFD, mais aussi ministères de l'Éducation et de l'Agriculture – et non gouvernementaux – ONG, fondations, mécènes, collectivités – de la coopération éducative et de la formation professionnelle, peut leur permettre de peser sur la définition des orientations, dans la spécificité et le respect des rôles de chacun.

La concertation entre ces acteurs peut d'une part contribuer à agir sur la mobilisation des moyens nécessaires au développement d'une offre de formation plus conséquente en volume et en qualité. D'autre part, un cadre de concertation peut contribuer à identifier des solutions adaptées aux différents contextes au défi que représente la question des sortants de l'éducation de base, et en particulier à créer les passerelles nécessaires entre le monde de l'éducation et celui de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

Enfin, les échanges doivent autant se faire entre acteurs au Nord, au Sud qu'entre les deux. De nombreuses questions restent ainsi à creuser, en particulier autour des liens entre les ONG du Sud et du Nord, les pouvoirs publics du Sud et du Nord. Elles constituent autant de sujets de dialogue et de débat, par exemple :

- Comment poursuivre le renforcement des ONG du Sud en les laissant de plus en plus agir (principe de subsidiarité) ? Comment renforcer la société civile au Sud pour qu'elle puisse être un interlocuteur solide des pouvoirs publics locaux ?
- Comment les ONG du Nord peuvent-elles plus ou mieux contribuer à l'amélioration de la gouvernance des systèmes éducatifs, à l'élaboration et au suivi des politiques sectorielles d'éducation et de formation ? Est-il nécessaire de les appuyer vers une plus grande spécialisation, afin qu'elles puissent valoriser leur expertise ?
- Comment améliorer la qualité et l'intensité de la communication et du dialogue entre les pouvoirs publics et les ONG, du Sud comme du Nord ? En particulier pour que les ONG et la société civile plus largement puissent jouer un rôle de remontée des problématiques et des besoins des terrains, de contribution à l'émergence et à la formulation de politiques publiques et de structuration du dialogue avec les différents acteurs ? Comment rendre ce dialogue plus vivant ? Comment forger des positions communes fortes ? Comment développer ce dialogue avec les fondations, les collectivités, le grand public ?

● **Comment les différents financeurs français de la coopération éducative pourraient-ils mieux tirer partie de leurs actions réciproques ?**

Les financements des pouvoirs publics, des collectivités territoriales, des fondations, semblent relever de logiques d'action et des partenaires opérateurs relativement différents. Avec le peu d'informations collectées sur ces acteurs, les hypothèses suivantes seraient à vérifier :

- les fondations financent plutôt des petites ONG qui n'ont pas facilement accès à des financements plus structurés, avec lesquelles leurs membres ou employés ont un lien bénévole. Ces actions ont tendance à être plus petites et moins professionnelles ;
- les collectivités territoriales mènent un travail de proximité avec des associations de leur localité, qu'elles soient d'envergure plus restreinte que celles accédant aux guichets nationaux/internationaux ou plus importantes ;
- les activités des pouvoirs publics vont dans le sens d'une professionnalisation des ONG et de la recherche d'interlocuteurs de référence.

Cela se répercute probablement en termes de types d'intervention, de pérennité des actions, etc. Des échanges sur les pratiques, les logiques et les modes de fonctionnement pourraient permettre une meilleure connaissance mutuelle et une amélioration de l'efficacité et de la qualité de leurs interventions.

Par ailleurs, une recherche de plus de cohérence entre les interventions pourrait être incitée par une compréhension commune des contextes et des enjeux de la coopération éducative en général, et plus spécifiquement dans les pays d'intervention. À ce sujet en particulier, des contacts directs dans les pays constituent un atout à mettre en avant – par exemple en développant plus systématiquement un lien entre les représentants de la Coopération française et les fondations, entreprises et collectivités territoriales.

Cela soulève aussi la question de l'éducation au développement en France – les parrainages et dons privés représentent la première source de financement des projets et ONG de la coopération éducative, devant même les financements du MAEE ou de fondations.

Enfin, pouvoirs publics et fondations/mécènes pourraient ouvrir la réflexion sur la possibilité de jouer un rôle réciproque de levier de financement.

Annexes

Annexe 1 : Liste des sigles et abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence française de développement
APD	Aide publique au développement
Breda	Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique
Cicid	Comité interministériel de la coopération internationale et du développement
CITE	Classification internationale type de l'éducation
C2D	Contrat de désendettement et de développement
Confemen	Conférence des ministres de l'éducation nationale
COSP	Conférence d'orientation et de programmation stratégique
DCP	Document cadre de partenariat
DGCID	Direction générale de la coopération internationale et du développement/MAEE
DPDEV	Direction des politiques de développement (DGCID/ MAE)
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
EBT	Éducation de base pour tous
FSP	Fonds de solidarité prioritaire
HCCI	Haut conseil de la coopération internationale
MAE	Ministère des Affaires étrangères
MAEE	Ministère des Affaires étrangères et européennes
MAAIONG	Mission d'appui à l'action internationale des ONG / MAEE
ONG	Organisation non gouvernementale
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
Pasec	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la Confemen
PMA	Pays les moins avancés
Pnud	Programme des Nations Unies pour le développement
PED	Pays en développement
POS	Projet d'orientation stratégique
PED	Pays en développement
PPTE	Pays pauvres très endettés
TBS	Taux brut de scolarisation
Unesco	Organisation des Nations Unies pour la science et la culture
Unicef	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
ZSP	Zone de solidarité prioritaire

Annexe 2 : Quelques définitions utiles

Trois sources ont été utilisées, précisées pour chacun terme entre parenthèses :

« Pour une stratégie de coopération en faveur de la formation professionnelle dans les pays en développement », Avis adopté le 6 février 2008, Haut Conseil de la Coopération Internationale, HCCI.

Classification internationale type de l'éducation (Cite), 1997, Cite.

« Un bon départ », Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Éducation et protection de la petite enfance, éditions Unesco, EPT.

Alphabète/analphabète (EPT). Tel qu'il est employé dans l'annexe statistique, le terme désigne une personne capable/incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Alternance (HCCI). Méthode pédagogique qui s'appuie sur l'articulation entre des enseignements généraux, professionnels et technologiques, et l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements reçus. Ces enseignements et acquisitions se déroulent alternativement en entreprise et en centres de formation. L'alternance entre centres de formation et entreprises, entre enseignement théorique et enseignement pratique, est utilisée dans tous les systèmes d'enseignement professionnel et de formation professionnelle, sauf dans l'apprentissage dit « traditionnel » en Afrique. Elle recouvre des situations pédagogiques et réglementaires variées : « stages en entreprise », « périodes de formation en entreprise », « apprentissage » ou « système dual allemand ». Les différences se situent au niveau des rythmes de l'alternance et au niveau de la répartition des responsabilités du processus de formation entre divers partenaires.

Apprentissage (HCCI). Ce terme désigne plusieurs choses :

- D'un point de vue cognitif, l'apprentissage désigne un ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques ou de développer des aptitudes. Le processus d'apprentissage peut s'effectuer dans des situations et des conditions très diverses. Il désigne un processus individuel.
- D'un point de vue pédagogique, l'apprentissage est un type de formation alternée. Il a pour but de donner à de jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, du second degré ou du supérieur, ou par un ou plusieurs titres homologués.
- D'un point de vue juridique, en France, l'apprentissage est un contrat de travail qui lie un employeur et un apprenti dans un rapport de subordination. L'apprenti travaille pour l'employeur et pour cela perçoit un salaire. Comme tous les contrats de travail, le contrat d'apprentissage est soumis aux règles du code du travail et aux conventions collectives. Mais il s'agit d'un contrat de travail de type particulier : il comporte obligatoirement une formation, donnée à la fois en entreprise et dans un centre de formation d'apprentis (CFA) public ou privé, sanctionnée par une qualification professionnelle homologuée. L'apprentissage se réfère à un environnement législatif propre à chaque pays. Ainsi le **système dual**, se réfère à la forme d'organisation de l'apprentissage en Allemagne.

L'apprentissage traditionnel en Afrique désigne un mode d'insertion professionnelle traditionnel par intégration complète dans un atelier ou une unité de production de type familial, où sont asso-

ciés activités de production, transferts de savoir-faire internes, auto-formation, processus de socialisation. Il se caractérise par une relation de subordination entre patron et apprenti.

Classification internationale type de l'éducation – *Cite (EPT)*. Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (*Cite 97*).

Compétence (*HCCI*). Ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mobilisés par une personne pour faire face à une situation donnée. Un savoir est un ensemble de connaissances théoriques et pratiques. Un savoir-faire est une mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique. Un savoir-être est un ensemble de comportements, d'attitudes, de représentations et d'opinions permettant d'appréhender soi-même les situations dans lesquelles l'individu doit agir. Une compétence s'évalue toujours par rapport à un contexte, outre les savoirs techniques, pratiques, relationnels, la personne doit mobiliser des savoirs relatifs à la situation.

- un savoir est un ensemble de connaissances théoriques et pratiques ;
- un savoir-faire est une mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique ;
- un savoir-être est un ensemble de comportements, d'attitudes, des représentations et d'opinions permettant d'appréhender soi-même les situations dans lesquelles l'individu doit agir.

Compétence professionnelle (*HCCI*). Mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité.

Dispositif de formation (*HCCI*). Ensemble structuré et cohérent de pratiques, de méthodes, d'institutions, de moyens, de règlements, visant à atteindre un objectif déterminé pour un public donné en fonction d'une situation initiale et d'un environnement.

Éducation (*Cite*). Le terme éducation s'entend de toutes les activités volontaires et systématiques répondant à des besoins d'apprentissage. Cela comprend ce que, dans certains pays, on appelle les activités culturelles ou la formation. Quel que soit le nom qu'on lui donne, il est admis que l'éducation comporte une communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage. Les mots clés de cette formulation doivent être compris de la façon suivante :

- **communication** : relation entre deux ou plusieurs personnes comportant un transfert d'informations (sous forme de messages, d'idées, de connaissances, de stratégies, etc.). La communication peut être verbale ou non verbale, directe/face à face ou indirecte/à distance et emprunter des voies et moyens divers ;
- **apprentissage** : toute amélioration du comportement, de l'information, du savoir, de la compréhension, des attitudes, des valeurs ou des compétences. NB : le terme « apprentissage » doit donc être pris au sens le plus large : il recouvre l'ensemble des activités visant à apprendre et à acquérir un savoir-faire ; il ne se limite pas au sens courant français plus orienté vers des activités pratiques.

Éducation de base (*EPT*). Ensemble d'activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formels, non formels et informels) et visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Selon la classification *Cite*, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase). La définition *HCCI* précise qu'elle comprend l'éducation primaire formelle, mais recouvre aussi toutes les compétences, connaissances, attitudes, valeurs, motivations que l'on estime nécessaires pour permettre aux individus de maîtriser pleinement les compétences en lecture et en écriture et d'acquérir les bases nécessaires pour entamer un apprentissage qui se prolongera toute la vie.

Éducation des adultes, ou formation continue ou éducation permanente (Cite). Ensemble des processus éducatifs organisés qui permettent à des personnes considérées comme des adultes par la société à laquelle elles appartiennent d'améliorer leurs qualifications techniques et professionnelles, de développer leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but de terminer un niveau d'enseignement formel ; d'acquérir des connaissances et des compétences dans un nouveau domaine ; de rafraîchir ou d'actualiser leurs connaissances dans un domaine particulier.

Éducation informelle (EPT). Apprentissage qui intervient dans la vie quotidienne et qui est dépourvu d'objectifs clairement formulés. Cette expression désigne un processus permanent dans lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances qui lui viennent de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives de son environnement – famille et voisins, travail et jeu, marché, bibliothèque, médias.

Éducation non formelle (EPT). Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est généralement opposée à celles d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. Ces activités ont habituellement des objectifs d'apprentissage clairs, mais elles varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation.

Enseignement postsecondaire non supérieur/niveau 4 de la Cite (EPT). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, même si du point de vue national, ils peuvent clairement être considérés comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui du niveau 3 de la Cite (deuxième cycle du secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que ceux du niveau 3 de la Cite. La durée normale des programmes du niveau 4 de la Cite est comprise entre 6 mois et 2 ans.

Enseignement pré-primaire/niveau 0 de la Cite (EPT). Programmes qui se situent au stade initial de l'éducation et qui sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la Cite (enseignement primaire).

Enseignement primaire/niveau 1 de la Cite (EPT). Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse peut également en faire partie. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont ils ont besoin sur leur foyer, leur communauté ou leur pays (parfois appelé « enseignement élémentaire »).

Enseignement secondaire (EPT). Programmes des niveaux 2 et 3 de la Cite. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (Cite 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (Cite 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent généralement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (EPT). Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la Cite. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la Cite) comporte un niveau 5A, dont les programmes, à caractère en grande partie théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont généralement une orientation plus pratique, technique ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la Cite), qui comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, débouche sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Enseignement technique et professionnel (EPT). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou étudiants à exercer directement un métier ou à s'insérer dans une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou de secteurs professionnels). Achever avec succès un programme de ce type permet normalement d'obtenir une qualification professionnelle exploitable sur le marché de l'emploi et reconnue par les autorités compétentes du pays dans lequel elle est délivrée (ministère de l'Éducation, associations d'employeurs).

Enseignement formel, enseignement initial ou enseignement scolaire et universitaire ordinaires (Cite). Enseignements dispensés dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général, entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, ses échelons supérieurs sont constitués de programmes organisés alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel : ces programmes sont désignés dans ces pays par l'expression de « système dual » ou par des formulations équivalentes.

Enseignement non formel (Cite). Toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition de l'enseignement formel donnée ci-dessus. L'enseignement non formel peut donc être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelles, et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système d'« échelle » et peuvent être de durée variable.

Formation professionnelle (HCCI). Formation qui permet à un individu d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle.

Pays les moins avancés/PMA (EPT). Pays à faibles revenus qui, selon l'ONU, présentent des faiblesses en termes de ressources humaines et sont économiquement vulnérables. Cette catégorie sert à guider les donateurs et les pays dans le choix des destinataires de leur aide extérieure.

Référentiel (HCCI) :

- **de métiers ou d'activités :** synthèse des différentes analyses d'activités professionnelles effectuées auprès de plusieurs personnes exerçant le métier considéré. Le référentiel de métiers ou d'activités est élaboré principalement par les représentants de la branche professionnelle concernée et des principaux employeurs ;
- **de formation :** liste de l'ensemble des objectifs de formation et des objectifs pédagogiques structurés en domaines, unités et modules. Le référentiel de formation est élaboré principalement par des formateurs et des pédagogues ;
- **de compétences :** liste de l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'il faut maîtriser pour exercer un métier. Le référentiel de compétences est en principe élaboré conjointement par des pédagogues et par les représentants de la branche professionnelle concernés. Ils définissent ensemble des « blocs de compétences » qui associent savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Secteur informel (*HCCI, reprenant une définition BIT, Banque mondiale*). Il est caractérisé par son absence de réglementation et de fiscalité. Il est composé de micro-entreprises non structurées et de travailleurs indépendants. Il dispose d'un capital limité et d'une abondante main-d'œuvre peu qualifiée, d'un coût faible, régie par les lois du marché où jouent à la fois la concurrence et la tradition. Les relations familiales, ethniques et claniques y sont importantes. Cette population est largement analphabète et les jeunes y sont peu scolarisés.

Taux brut de scolarisation/TBS (*EPT*). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population est celle du groupe d'âge des cinq années suivant l'âge d'achèvement de l'enseignement secondaire. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives et/ou redoublements.

Taux d'achèvement du primaire par une cohorte (*EPT*). Nombre d'élèves qui terminent la dernière année du primaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves admis en première année du primaire.

Taux de scolarisation par âge (*EPT*). Scolarisation des enfants d'un âge ou groupe d'âge donné, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel sont inscrits les enfants ou les étudiants, exprimés en pourcentage de la population du même âge ou groupe d'âge.

Annexe 3 :

Fiches descriptives de quelques activités :

Fast-Track Initiative, Pôle de Dakar, Pasec/Confemen

- **Fast-Track Initiative, ou Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous**

- ◆ Présentation de l'initiative

Source : AFD, MAEE ; fiche mise à jour en janvier 2008 (extrait)

Initiée en 2002 lors du sommet du G8 de Kananaskis, l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA/EPT) – Fast-Track Initiative (FTI) – est une initiative multilatérale basée sur un partenariat entre les bailleurs et les pays en développement. Son objet est d'accélérer l'atteinte des objectifs du millénaire de scolarisation primaire universelle (OMD 2) et d'élimination des disparités filles-garçons dans l'éducation (OMD 3) grâce à des politiques sectorielles nationales crédibles et soutenables. Cette initiative privilégie le niveau local et se veut d'un fonctionnement léger. Elle dispose d'un secrétariat permanent et de deux fonds fiduciaires d'appui : le fonds de développement des programmes (*Education Development program Fund, EPDF*) et le fonds catalytique.

L'initiative se donne pour objectif d'appuyer les autorités nationales sur quatre plans :

- élaborer de politiques éducatives ;
- disposer de données techniques et financières fiables ;
- renforcer les capacités nationales ;
- disposer des financements nécessaires.

Les fonds fiduciaires permettent (i) d'accompagner les pays en amont dans l'élaboration de leur politique sectorielle (fonds EPDF), et (ii) de soutenir les pays qui ne parviennent pas à mobiliser localement des financements suffisants (fonds catalytique).

- ◆ Où en est l'initiative *Fast-Track* / Éducation pour tous ? Quels enseignements pour la stratégie éducative française ?

Source : Télégramme diplomatique en date de juillet 2008 / DPDEV/P/PE juillet 2008

Résumé : Après les réunions techniques de printemps des partenaires techniques et financiers de l'initiative *Fast-Track* (Tokyo avril 2008) et juste après le sommet du G8 qui a renouvelé son soutien à ce dispositif considéré comme le vecteur privilégié des efforts internationaux pour atteindre les OMD en matière d'éducation – scolarisation primaire universelle (SPU), parité filles-garçons dans le système éducatif –, il apparaît pertinent, à mi-chemin de l'échéance des objectifs du millénaire pour le développement, de faire le point sur cette initiative créée il y a six ans et d'en tirer les enseignements en matière d'appui de la France aux systèmes d'éducation et de formation des pays en développement.

1- Rappel des principes de l'initiative

Fast-Track est une initiative internationale visant à « accélérer » les progrès vers la SPU sur la base du principe émis lors du forum Éducation pour tous de Dakar en 2000 : tout pays montrant un réel engagement – aux sens politique et financier du terme – en faveur de l'atteinte de la SPU, ne devrait pas voir ses efforts contrariés par manque de financement.

Ce consensus, réaffirmé à Monterrey en 2002, inspire trois caractéristiques principales de *Fast-Track* :

(i) **les politiques nationales éducatives** sont au cœur de l'initiative : aucun pays ne peut être endossé à la FTI s'il ne dispose pas d'une politique éducative « soutenable » qui affiche une priorité à l'atteinte de la SPU et d'un plan crédible pour atteindre l'objectif ;

(ii) *Fast-Track* consacre **une hiérarchisation des financements** de ces politiques nationales : celles-ci doivent en premier lieu trouver leurs financements par un accroissement des ressources domestiques consacrées à l'éducation, susceptibles d'être complétées par un accroissement des ressources externes en provenance des bailleurs locaux (bi ou multilatéraux) et en dernier ressort, s'il subsiste un gap de financement, par le recours à un fonds central, le « fonds catalytique » de l'initiative alimenté par les contributions volontaires des bailleurs bi ou multilatéraux ;

(iii) le niveau local – celui des pays bénéficiaires – joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre de la FTI : c'est le groupe local des bailleurs de fonds qui apprécie la requête présentée par le pays et prend la décision d'endossement, dans le cadre général de son activité de soutien technique et financier au gouvernement et de suivi des politiques mises en œuvre. Le niveau central de l'initiative – le secrétariat FTI hébergé à la Banque mondiale à Washington – est une instance légère de régulation qui fixe des cadres d'analyse, fait circuler l'information, opère le suivi global de l'initiative pour les instances de gouvernance de l'initiative, et sert d'interface entre les donateurs et la Banque mondiale, mandataire de ceux-ci pour mettre en place les financements en provenance des deux fonds de *Fast-Track* : le fonds catalytique et le fonds de développement des programmes, celui-ci étant destiné à appuyer les pays dans l'élaboration de leurs plans « éducation ». Cependant, les décisions d'allocation de chacun des deux fonds centraux sont prises par les comités respectifs représentant les contributeurs, au vu de requêtes élaborées par les pays et présentées par les chefs de file des groupes locaux de bailleurs.

Fast-Track est donc une initiative originale, à l'architecture ambitieuse, placée sous le signe du partenariat, en droite ligne, avant la lettre, avec la Déclaration de Paris fixant les conditions d'appropriation des politiques nationales par les pays bénéficiaires, qui va donc bien au-delà de l'image d'un « fonds mondial » (le fonds catalytique) qu'on veut parfois lui donner.

2- Les réalisations et les conséquences de *Fast-Track* depuis 2002 : une réussite certaine dans l'accélération des efforts pour atteindre les objectifs du millénaire de développement OMD 2 et 3

35 pays ont à ce jour été endossés à l'initiative ; à la fin de l'année 2008, cinq pays supplémentaires le seront. 25 autres devraient rejoindre la FTI dans les 2-3 années à venir. En 2010-2011, la quasi-totalité des pays en développement en retard par rapport à l'objectif de scolarisation primaire universelle aura alors été prise en compte par l'initiative.

Tous les pays endossés pour lesquels on dispose d'un certain recul pour suivre les performances enregistrent des progrès continus en matière d'extension de la scolarisation dans l'enseignement primaire : 12 millions d'enfants supplémentaires scolarisés dans 32 pays *Fast-Track* entre 2000 et 2006, soit + 26 %, avec, en particulier, un taux brut de scolarisation passé de 79 % à 91 % pour les pays d'Afrique subsaharienne. Les progrès de taux d'accès en première année sont très nets pour l'ensemble des pays : la majorité a déjà atteint les 100 %, la plupart atteindront cet objectif en 2010. Les progrès en termes de taux d'achèvement du primaire – qui est le véritable indicateur de scolarisation primaire universelle – sont continus en moyenne, mais plus contrastés. Un groupe de sept pays se détache pour la remarquable constance des progrès enregistrés à cet égard (+ de 3 % par an) : le Bénin, le Cambodge, l'Éthiopie, la Guinée, Madagascar, le Mozambique et le Rwanda.

Les progrès en termes de parité filles-garçons (OMD 3) sont également sensibles : douze pays *Fast-Track* ont réalisé la parité filles-garçons dans l'enseignement primaire en 2005 (il y en avait sept en 2000), sept autres ont augmenté le ratio au-delà de 0,9 et ceux qui étaient le plus en retard ont

progressé de plus de 10 points sur la période récente. Au total, si les tendances actuelles se prolongent, tous les pays *Fast-Track* actuels réaliseront la parité en 2015 à l'exception du Cameroun, du Mali et du Niger.

Globalement, on constate donc bien une « accélération » de la marche vers la scolarisation primaire universelle et *Fast-Track* y joue un rôle déterminant. Elle est nette depuis le début des années 2000 après la période de stagnation ou de recul qui caractérisait les années 1990. Si elle ne garantit pas l'atteinte des OMD « éducation » en 2015 pour tous les pays concernés (il est clair que certains pays, partant de très bas, tels le Niger, le Burkina Faso ou le Mali, sont « *off-track* » pour 2015), il est clair que la plupart des pays sont sur la bonne voie et que l'OMD 2 est sans doute celui des objectifs du millénaire qui est le plus atteignable.

Reste que la poursuite des objectifs d'accroissement de la scolarisation en primaire doit s'accompagner d'un investissement accru dans la qualité de l'enseignement et ce, dans le cadre d'une approche qui doit devenir de plus en plus globale de l'ensemble du système éducatif du primaire au supérieur.

3- C'est l'articulation entre l'accroissement des financements tant domestiques qu'extérieurs et la mise en œuvre de politiques nouvelles et de plans sectoriels – cœur du partenariat *Fast-Track* – qui permet de progresser

Le mécanisme *Fast-Track*, qui subordonne le financement extérieur à un accroissement des ressources domestiques en faveur de l'éducation, fonctionne. La mobilisation effective depuis 2002 pour une augmentation de l'APD en éducation de base, avec une pointe en 2004 suivie d'un certain reflux, s'est accompagnée, essentiellement dans les pays « *Fast-Track* », d'une augmentation sensible des financements domestiques en volume et en proportion. Il s'agit bien évidemment de l'effet positif, notamment dans les pays africains, des taux de croissance économique depuis le début des années 2000, qui a permis, avec des mesures d'élargissement de l'assiette fiscale, de générer plus de ressources pour les dépenses publiques. Mais l'utilisation des indicateurs du « cadre de référence » *Fast-Track*, qui sert de support à l'endossement des pays candidats à l'initiative – dont le pourcentage du budget national consacré à l'éducation (20 %) et la part de ce même budget en faveur de l'enseignement primaire (50 %) –, a rendu possible un accroissement supplémentaire des ressources domestiques pour le secteur. L'effet levier fonctionne dans les deux sens entre les ressources externes et internes.

4- Des principes et une gouvernance de l'initiative qui évoluent à la faveur des défis qui se présentent ou restent à relever

Les idées-forces qui sous-tendent *Fast-Track* se sont parfois révélées de mise en œuvre délicate et ont conduit/conduisent à de nécessaires ajustements, selon le principe du « *learning by doing* » cher aux anglo-saxons, même s'il peut heurter une approche plus cartésienne.

Trois défis majeurs peuvent être identifiés :

■ Le défi des États fragiles

Tel que le cadre indicatif de l'initiative a été conçu, celui-ci s'adapte difficilement à la réalité des États fragiles, en crise ou post-conflit. Les notions de « plan sectoriel crédible » et de « priorité budgétaire pour l'éducation » sont particulièrement problématiques dans des États en reconstruction, où l'administration est faible ou déliquescence, où peuvent exister encore des problèmes de sécurité et où les capacités d'absorption de financements supplémentaires posent problème. Deux pays ont vu leur requête de financement auprès du fonds catalytique rejetée : le Liberia en 2007 et la République Centrafricaine à Tokyo en avril 2008 lors de la dernière réunion du comité stratégique du fonds. Même si les situations de ces deux pays sont très différentes, il n'en reste pas moins que les besoins en termes de reconstruction-renforcement des systèmes éducatifs sont patents dans ces pays et qu'il est indispensable de trouver des financements. Réhabiliter très rapidement un système éducatif est une « urgence » au même titre que la sécurité dans des pays engagés dans une entre-

prise de reconstruction. Une solution alternative a été trouvée pour le Liberia (un financement équivalent pris sur d'autres fonds), alors que les discussions sont en cours pour la République Centrafricaine (refonte de sa requête ou financement sur un autre fonds comme le Liberia (les Pays-Bas ont mis un financement de 200 millions de dollars à la disposition de l'Unicef pour les pays fragiles). Ce pays pourrait alors s'écarter, provisoirement, des fondamentaux du « cadre indicatif » actuel de FTI, lequel, en parallèle, fait l'objet d'un travail d'adaptation au contexte spécifique des États fragiles ou en reconstruction (élaboration d'un cadre indicatif « progressif »). Ce défi est d'importance quand on consulte la liste des pays qui frappent actuellement à la porte de *Fast-Track*, dans laquelle figurent le Tchad, la Côte d'Ivoire, les deux Congo... pour ne s'en tenir qu'à quelques-uns avec lesquels la France entretient des liens historiques forts.

■ Le défi de la gouvernance locale et de l'assurance qualité

Ce défi était posé dès le départ : à une conception de type « jacobine » défendue par la France – rôle de leadership du secrétariat *Fast-Track*, endossement des pays à l'initiative prise au niveau central au vu d'une stricte conformité à un cadre de référence etc. – s'est opposée d'emblée une conception décentralisée à l'anglo-saxonne, qui l'a emporté. La question de l'égalité de traitement des pays s'est fait jour rapidement à la faveur de la très grande disparité des coordinations locales de bailleurs de fonds, en termes d'implication, de connaissance des systèmes éducatifs, de la philosophie FTI et d'adhésion aux principes d'alignement et d'harmonisation de la Déclaration de Paris inhérente à *Fast-Track*. Sous l'impulsion de la France, des pays nordiques, de l'Allemagne et de la Banque mondiale, un travail important a été entrepris par l'ensemble du partenariat pour mettre en place un véritable dispositif d'assurance-qualité, sans revenir pour autant sur le rôle régulateur et non décisionnaire du secrétariat de l'initiative : renforcement des capacités et de l'information des groupes locaux de bailleurs et affirmation du leadership de leur chef de file, explicitation et clarification des procédures avec les gouvernements et avec la Banque, et surtout (décision de la dernière réunion de Tokyo) obligation de passer par l'avis d'une évaluation externe indépendante pour toute requête de financement auprès du fonds catalytique, sinon pour l'endossement-même à l'initiative.

Le rôle effectif de la Banque mondiale dans FTI fait l'objet de débats et de travaux. La Banque, qui est mandataire du partenariat FTI pour la mise en place des financements des deux fonds fiduciaires, tend, à ce titre, à imposer ses procédures et ses analyses de risques à l'ensemble des partenaires – en contradiction parfois avec les principes d'alignement et d'harmonisation que doivent défendre les chefs de file locaux des bailleurs de fonds. Le débat est parfois vif, d'autant que la Banque n'est pas contributeur financier des fonds *Fast-Track*.

■ Le défi des financements : pérennité et subsidiarité

Il s'agit ici sans doute du défi majeur : la subsidiarité des financements, qui met le niveau local en première ligne (cf. hiérarchisation des financements plus haut), est un principe qu'il convient sans cesse de réaffirmer, d'autant que l'initiative a du faire évoluer la conception initiale qui présidait à la mise en place du fonds catalytique.

Conçu pour les pays « orphelins » de bailleurs élus à *Fast-Track*, ce fonds avait vocation de suppléer pendant un temps (3 ans maximum) à l'insuffisance de fonds extérieurs pour combler les gaps de financement résiduels, le temps que des financements supplémentaires puissent se mettre en place grâce à l'arrivée de nouveaux bailleurs ou à l'augmentation des engagements des quelques bailleurs déjà présents. Cette hypothèse – angélique – n'a pas marché. Il n'y a pas eu de modification sensible de la géographie du positionnement des bailleurs de fonds au plan bilatéral et la décision a été prise par le partenariat d'étendre le recours au fonds catalytique tant au plan de la durée du soutien du fonds (nouvelle période de 3 ans, renouvelable jusqu'en 2015 avec un système d'évaluation des performances) qu'à celui du champ des pays éligibles par l'abandon de la notion de pays « orphelin » en l'absence de consensus sur ce terme. De fait, dès 2007, le fonds catalytique est devenu le moyen de financement privilégié, par ressources extérieures, de l'initiative *Fast-Track*,

en tout cas vécu comme tel, non seulement par les pays candidats à *Fast-Track* mais aussi par certains bailleurs. Il est clair que la Banque mondiale par exemple (qui ne cotise pas aux fonds de FTI), tend à se désengager sur le moyen terme des soutiens directs à l'éducation de base de ses pays clients, d'autant plus facilement qu'en tant qu'entité gestionnaire des fonds de l'initiative, elle apparaît toujours aux yeux de ceux-ci comme agence bailleur.

5- Fast-Track et la coopération française en éducation : un exemple d'articulation bi-multi qu'il conviendrait de renforcer par une plus grande implication financière

La France a joué un rôle moteur en 2002 au moment de la mise en place de l'initiative, ayant fortement influencé la philosophie de *Fast-Track* en termes de partenariat, de hiérarchisation des financements, d'élaboration du cadre indicatif FTI. La même année, elle a mis en place le pôle d'analyse sectorielle de Dakar destiné à appuyer les pays africains dans le diagnostic de leur système éducatif et l'élaboration de politiques éducatives et de plans visant à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. De fait, le pôle est intervenu dans tous les premiers pays africains francophones qui se sont portés candidats et ont été endossés en 2002 (Niger, Burkina Faso, Guinée), et la France a pu mettre alors en place un financement conséquent pour ces pays.

Les pays bénéficiaires de l'initiative recoupent bien les priorités géographiques françaises en matière d'aide publique au développement : sur les 35 pays endossés fin 2008, 27 appartiennent à la zone de solidarité prioritaire (ZSP), dont 25 à l'Afrique subsaharienne incluant 14 pays francophones du continent, cœur de cible de notre aide au développement.

Au plan des soutiens financiers apportés par le fonds catalytique, les proportions sont encore plus favorables : par rapport à la totalité des fonds alloués à 27 pays au 30 avril 2008, 90 % ont bénéficié aux 21 pays de la ZSP, 80 % à l'Afrique subsaharienne (18 pays) et 48 % à dix pays d'Afrique francophone. Si l'on met à part le Cameroun qui bénéficie d'un important C2D (90 millions d'euros pour le seul secteur éducatif), ces derniers pays se sont vus allouer par le fonds catalytique des ressources financières représentant globalement environ 2,5 fois les montants qu'ils reçoivent de la France à titre bilatéral dans le secteur de l'éducation de base. C'est dire le rôle important du fonds catalytique dans ces pays, rendu possible par « l'effet levier » des financements français.

Pour que puisse jouer cet effet levier, un seuil minimal d'engagement bilatéral doit être atteint, mais du fait des perspectives difficiles qui s'annoncent quant aux prévisions d'engagements du fonds, eu égard à l'état actuel des engagements des pays contributeurs (déficit prévisionnel de 350 millions de dollars à la fin 2008), il s'avère de fait qu'un seuil minimal d'engagement de la France pour la reconstitution du fonds catalytique est requis.

C'est la leçon que l'on peut tirer de la dernière réunion du comité de pilotage du fonds catalytique tenue à Tokyo en avril dernier lorsque la requête présentée par la République Centrafricaine a été repoussée. Outre les éléments évoqués plus haut (la question des États fragiles), il est clair que les Pays-Bas, qui ont pesé de tout leur poids dans la décision de rejet de la demande de la RCA, considéraient que le soutien français, jugé insuffisant en bilatéral s'agissant de ce pays, était surtout critiquable au plan multilatéral.

La France ne s'est effectivement engagée financièrement dans l'appui aux fonds fiduciaires que récemment (annonce faite au Caire fin 2006) et pour un montant très modéré (20 millions d'euros sur 3 ans), en tout cas très inférieur aux ressources que consacrent un certain nombre de pays, notamment ceux du G8. À ce jour, la France n'est, par ordre d'importance des contributions, que le 9ème contributeur (pour 1,8 % d'un montant total s'élevant à 1 311 millions de dollars), loin derrière les Pays-Bas (565 millions de dollars), et après le Royaume Uni (270 millions de dollars), la Commission européenne (117 millions de dollars), l'Espagne (87 millions de dollars), la Norvège (61 millions de dollars), le Danemark (48 millions de dollars), l'Irlande (40 millions de dollars) et l'Australie (32 millions de dollars).

L'engagement initial dans l'initiative, l'intérêt que celle-ci représente pour les principaux pays-cibles de son aide au développement – que ce soit pour les pays actuellement endossés et qui feront des requêtes de prolongation d'un soutien du fonds catalytique ou pour les nouveaux pays qui en bénéficieront dans les 2-3 années qui viennent – son poids en Afrique, ainsi que les articulations qu'elle a pu mettre en œuvre entre son action bilatérale et multilatérale, justifieraient un engagement accru de la France dans les fonds fiduciaires de l'initiative, sous peine de voir se confirmer la perte d'influence de notre pays que l'on voit d'ores et déjà se manifester dans le domaine de l'éducation vis-à-vis de nos partenaires du Nord comme du Sud.

On sait que les voies sont étroites au seul plan budgétaire. Il serait judicieux qu'un montant minimal au moins égal au montant déjà engagé sur 2007-2009 puisse être mis en place pour les années ultérieures sur ressources budgétaires (20 millions d'euros). Ce montant ne sera cependant ni suffisant, ni crédible pour peser sur la gouvernance de l'initiative et soutenir les pays-cibles. Il conviendrait de l'abonder par d'autres ressources à caractère innovant que la France pourrait s'engager à rechercher et mobiliser.

Au moment où la stratégie française « éducation » est en cours d'actualisation, afin d'élargir la stratégie Civid de 2005 strictement axée sur l'enseignement primaire dans une perspective plus globale et plus intégrée, comment l'action de la France, en fonction de ses avantages comparatifs, de ses pays-cibles privilégiés, se positionne-t-elle vis-à-vis de l'initiative *Fast-Track* ?

● **Pôle de Dakar**

Source : Note de la CID/DPDEV/PPE, en date du lundi 25 septembre 2006, Alain Dhersigny.

◆ Présentation et développements en cours (en 2006)

Fruit d'un partenariat entre le ministère français des Affaires étrangères et l'Unesco (Breda, Bureau régional pour l'éducation en Afrique), le Pôle de Dakar, créé en novembre 2001, est une plate-forme d'expertise composée d'experts français (cinq assistants techniques et un volontaire international) et africains. Il développe une expertise en analyse sectorielle de l'éducation, au service des pays africains et de leurs partenaires à tous les stades d'élaboration et de mise en œuvre des politiques éducatives. Les analyses du Pôle s'attachent aux objectifs d'Éducation pour tous en matière d'accès, de qualité, d'équité au regard des bénéficiaires et des coûts engendrés pour l'individu comme pour la société. Le pôle travaille systématiquement dans une optique de renforcement des capacités humaines et de respect des calendriers et processus nationaux.

◆ La mission du Pôle

Le Pôle de Dakar a vocation à intervenir sur l'ensemble de l'Afrique subsaharienne. Ses participations ont porté jusqu'à présent sur les pays suivants : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, République Centrafricaine, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal et Tchad. Le Pôle de Dakar participe ainsi à l'effort international en faveur de l'atteinte des objectifs d'Éducation pour tous en général, et de celui de scolarisation primaire universelle d'ici 2015, retenu parmi les objectifs du millénaire, en particulier.

◆ Son positionnement

- une plate-forme technique au bénéfice des pays : le Pôle de Dakar est à l'interface entre les stratégies de la communauté internationale en appui à l'objectif du millénaire sur l'éducation et les stratégies nationales mises en œuvre en faveur de la scolarisation primaire universelle ;
- un centre de ressources pour les institutions d'aide ;

- un dispositif de renforcement de l'Unesco/Breda en matière d'analyses statistiques et de planification éducative dans le cadre de son mandat de suivi de l'Éducation pour tous en Afrique ;
- un élément d'appui à la coopération française en amont dans l'élaboration de sa doctrine d'intervention et en aval dans l'instruction et le suivi de ses projets et programmes de coopération éducative ;
- un élément d'appui au secrétariat de l'initiative Fast-Track et aux coordinations locales de donateurs.

◆ Les six principales activités

1. Le suivi pays : analyses sectorielles de type Resen³⁵ (en majorité en partenariat avec la Banque mondiale), participation aux revues sectorielles pays.
2. La production analytique : production d'outils techniques, de notes analytiques, d'outils de formation, de documents de vulgarisation.
3. Le rapport régional : « Éducation pour tous en Afrique : repères pour l'action » (2005) et « Éducation pour tous en Afrique : statistiques et analyses sous-régionales » (2006). Rapports qui font référence, largement diffusés à l'international. Ils ont notamment servi de base de travail aux deux dernières réunions des ministres de l'Éducation des pays de l'Union africaine (Alger en 2005 et Maputo en 2006).
4. L'organisation de séminaires de rencontre et/ou de formation.
5. La participation à l'initiative Agepa (Amélioration de la gestion de l'éducation dans les pays africains), projet fédérateur de la Banque mondiale.
6. L'appui à l'initiative Fast-Track : historiquement très présent lors de la création de l'initiative pour élaborer les positions françaises, le pôle s'est recentré sur l'appui aux pays candidats à l'éligibilité et sur le suivi des pays élus.

● **Pasec/Confemen**

Cette note a pour objectifs de présenter le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (Pasec) et sa possible évolution. Des informations détaillées sont présentées sur le site web de la Confemen (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage) s'agissant de l'historique, de la méthodologie, des rapports produits ainsi que sur les activités de renforcement des capacités et sur les partenariats (<http://www.confemen.org/spip.php?rubrique3>).

◆ Qu'est-ce que le Pasec ?

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen a été créé en 1991 par les ministres francophones de l'Éducation réunis sous les auspices de la Confemen. Le programme est logé à la Confemen, instance de Francophonie, et poursuit pour l'enseignement primaire trois objectifs :

- identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux, en procédant à des enquêtes par échantillonnage dans les écoles, puis en effectuant des comparaisons à l'échelle nationale et internationale ;
- développer dans chacun des États participants une capacité interne et permanente d'évaluation de leur système éducatif ;

³⁵ Rapport d'état du système éducatif national.

- diffuser les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés, de même que les résultats obtenus.

C'est le principal programme régional d'évaluation des acquis scolaires qui vise l'Afrique francophone, mais on peut citer le programme Unesco/Unicef MLA, qui s'est arrêté il y a quelques années et le *Southern & Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (Sacmeq), qui vise l'Afrique australe. Principal opérateur de la francophonie en matière d'éducation primaire, le Pasec est un dispositif technique logé dans une institution politique.

Il se distingue des autres programmes par ses objectifs et la méthodologie qui en découlent, à savoir la recherche des facteurs d'amélioration de la qualité, la comparaison internationale devant être considérée comme un objectif secondaire, selon le mandat original.

◆ Que fait le Pasec ?

Le Pasec réalise des évaluations des acquis scolaires, principalement en deuxième et cinquième années de l'enseignement primaire, en français et en mathématiques, parfois en langue nationale lorsque celle-ci est langue d'enseignement. Par le biais de deux tests, l'un administré en début d'année scolaire et l'autre en fin d'année, et de questionnaires administrés aux élèves, aux enseignants et aux directeurs d'écoles, il met en relation la progression des élèves avec les facteurs scolaires et extrascolaires. Des rapports qui visent à fournir des pistes pour la politique éducative sont produits et rendus publics.

Par ailleurs, le Pasec est impliqué dans de nombreuses activités de renforcement des capacités par le biais d'ateliers, de missions, de production de supports et par l'accueil de stagiaires et de contractuels du Sud. Il est amené à intervenir dans les réunions régionales traitant de la qualité de l'éducation et a noué des partenaires financiers et scientifiques avec de nombreuses institutions, notamment le Pôle de Dakar, la Banque mondiale, l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), l'Unicef, l'Université de Liège et l'institut de recherche pour l'éducation (Iredu).

◆ Comment le Pasec opère-t-il ?

Le Pasec agit principalement à travers des conventions signées entre le ministre de l'Éducation et la secrétaire générale de la Confemen, qui sont mises en œuvre conjointement par le correspondant national de la Confemen, une équipe nationale et un conseiller technique en charge du pays. Les principaux coûts des opérations d'évaluation sont supportés par la Confemen, à partir du budget voté annuellement. L'ancrage institutionnel au sein des ministères permet au Pasec d'être l'opérateur agissant à moindre coût en matière d'évaluation des acquis scolaires pour toute la région. Il réalise actuellement cinq évaluations tous les deux ans.

Les conseillers techniques accompagnent les équipes nationales tout au long du processus d'évaluation, par le biais de missions d'appui et de formation. Les conseillers techniques ont la responsabilité technique des rapports d'analyse qui sont validés par un comité scientifique composé de six membres.

La publication du rapport est subordonnée à sa validation par le comité scientifique et à l'organisation d'une restitution nationale. Les autorités politiques ne peuvent donc pas s'opposer à la diffusion des résultats, ce qui distingue le Pasec des évaluations nationales.

◆ Quels sont les principaux résultats d'analyse ?

Les instruments étant similaires, le Pasec peut produire des comparaisons internationales, bien que ce ne soit pas son objectif premier. Sur la vingtaine d'évaluations menées en Afrique francophone et dans l'Océan indien, on note de grandes disparités entre pays. Globalement, les pays sahéliens ont de moins bons résultats que les autres (Niger, Tchad, Mauritanie, Mali) tandis que les

pays où le français (ou la langue d'enseignement, telle que le malgache) est pratiqué par une partie importante de la population ont de bons résultats (Cameroun, Madagascar, Côte d'Ivoire, Gabon, Ile Maurice). La part des dépenses consacrées à l'éducation ne joue quasiment pas sur la qualité, tandis que les problèmes de temps scolaire grèvent lourdement les acquisitions scolaires (Bénin, Sénégal) et creusent les écarts entre secteurs public et privé et donc entre riches et pauvres.

Dans tous les pays, les inégalités entre écoles et entre élèves sont très importantes et sont amenées à s'accroître au fur et à mesure que la scolarisation progresse. En effet, si les systèmes d'enseignement ne prennent pas en compte la scolarisation de populations nouvelles et leurs caractéristiques particulières (non maîtrise de la langue d'enseignement, travaux extrascolaires prégnants, etc.), alors on ne peut espérer de gains de qualité significatifs.

Le Pasesc a répété les évaluations dans quelques pays, on ne note pourtant pas de baisse significative des acquisitions dans le temps, du moins en mathématiques. Il reste à savoir si les taux de scolarisation actuels (qui ne dépassent que rarement les 60 % s'agissant de l'achèvement du cycle) indiquent si les populations les plus pauvres et les moins alphabétisées ont véritablement accès à l'éducation et dans quelle proportion.

Il faut noter la forte transversalité des résultats liés aux facteurs d'efficacité des apprentissages, les résultats étant partagés par la plupart des pays. Globalement, les inégalités de sexes sont faibles et les facteurs socio-économiques, tels que mesurés par l'enquête, n'ont pas l'ampleur qu'on leur accorde généralement. Les intrants classiques tels que le diplôme académique et la formation des enseignants, les manuels scolaires, les équipements et infrastructures, jouent peu sur les acquisitions scolaires. La gestion scolaire et pédagogique (et donc aussi le temps d'enseignement) reste le principal facteur d'amélioration de la qualité, ce qui suppose de poursuivre les analyses sur cette question, au-delà du protocole d'enquête Pasesc qui aborde les faits sous l'angle purement quantitatif. On trouve une ébauche de ce genre d'analyse dans le dernier rapport Pasesc Cameroun.

◆ Quelle portée ont les résultats du Pasesc ?

Dans un contexte de forte politisation du secteur de l'éducation en Afrique francophone, d'une certaine concurrence pour l'accès aux financements internationaux et de représentations collectives fortes et relativement uniformes, les résultats ne sont toujours pas bien perçus par les acteurs locaux. Les ministres ont demandé explicitement à la Confemen d'améliorer la communication de ces résultats, ce que le Pasesc a fait en mettant en œuvre une stratégie de communication.

Par le biais des bailleurs de fonds, les analyses Pasesc apportent des changements à quelques exceptions près, par exemple lorsque le Pasesc a su mobiliser la presse nationale, avec tous les risques que cela comporte. Ainsi, ces résultats ont largement infléchi les politiques éducatives sur plusieurs points, notamment le redoublement et le recrutement des contractuels. Les résultats Pasesc ont servi pour élaborer le cadre indicatif *Fast-Track* et sont largement repris par les institutions internationales, notamment la Banque mondiale et plus récemment par l'Unesco. Ils servent à alimenter les diagnostics sectoriels (Resen) et sont présentés dans les revues sectorielles (Guinée, Bénin), où ils servent de base de discussion sur les questions de qualité. En effet, les résultats des évaluations nationales sont encore peu diffusés (le Pasesc apportant aussi un appui à ce niveau) et restent produits sur des bases scientifiques moins solides, ce qui rend le Pasesc incontournable en matière de données fiables sur la qualité.

◆ Que faire pour une meilleure utilisation des résultats ?

Les publications du Pôle de Dakar restent le principal vecteur de communication et de valorisation des résultats. Profitant d'une recommandation explicite du président en exercice, le Pasesc entend ainsi développer les analyses secondaires en insistant sur la documentation des données et des procédures et leur diffusion sur Internet. En effet, en dehors du travail interne d'amélioration des procédures scientifiques d'évaluation (ce qui n'est pas sans aller à contre-courant de la volonté

politique d'obtenir des résultats rapidement), le Pasec compte sur la communauté scientifique pour sa visibilité et une plus grande crédibilité scientifique. On peut regretter que l'institution hôte, et la francophonie en général, si elle reconnaît l'expertise technique du Pasec, reprennent peu les résultats d'analyse, malgré des recommandations explicites des instances politiques. Cela peut s'expliquer en partie par l'existence de projets très classiques et à faible valeur ajoutée au niveau des institutions francophones et essentiellement basés sur les intrants (formation des enseignants, curricula, etc.), qui ne trouvent pas de légitimation dans les analyses du Pasec. On note toutefois que l'adoption d'un cadre d'action sur la gestion scolaire par les ministres de la Confemen fait largement écho aux résultats du Pasec. Cependant, la distance entre recommandation politique et changement des pratiques de gestion reste encore difficile à mesurer.

En effet, la Confemen est une organisation en phase de relance depuis 2002 et elle n'a plus le poids politique qu'elle a pu avoir par le passé. Elle est peu associée aux revues sectorielles et à l'élaboration des politiques nationales et se contente de produire des recommandations à vocation régionale. Ainsi, la valorisation des résultats passe principalement par l'extérieur, ce qui tient aussi à la séparation de la fonction d'évaluation et de la fonction de communication, récemment opérée par la Confemen.

Étant donné que le Pasec n'est pas le seul programme international d'évaluation des acquis scolaires et que les dispositifs nationaux d'évaluation se multiplient, c'est par le maintien de la qualité du travail technique que le Pasec peut agir et influencer en garantissant, en interne et en externe, son indépendance sur le plan scientifique et intellectuel. En effet, le Pasec ne maîtrise pas tous les paramètres et moyens de sa politique de communication et doit sans cesse arbitrer entre communication à caractère scientifique (par exemple la réalisation d'un guide méthodologique) et vulgarisation des résultats, qui ne peut être assurée par les seuls conseillers techniques du programme, statisticiens de formation.

◆ Les chantiers en cours

Dans un contexte d'évolution rapide des standards internationaux en matière d'évaluation, cette exigence de maintien de la rigueur apparaît essentielle si l'on considère les nouveaux types d'analyse qui peuvent être conduits. En effet, au Congo, Burkina Faso, Sénégal, Cameroun, Madagascar et Côte d'Ivoire, le Pasec a conduit, ou va conduire, deux évaluations espacées d'une dizaine d'années. Étant donné que ce sont les mêmes instruments d'enquête qui ont été utilisés pour les deux séries, le Pasec est à même d'apporter des connaissances sur l'évolution de la qualité de l'enseignement primaire. Comme les réformes importantes entreprises ces derniers temps par les pays (contractualisation des enseignants, approche par les compétences, écoles communautaires, etc.) alimentent le débat politique dans toute l'Afrique, le Pasec va devoir présenter ces résultats en tenant compte du contexte scientifique et politique international, c'est son défi majeur. Il va s'appuyer pour cela sur un guide méthodologique, en cours de réalisation, et sur sa connaissance des différentes problématiques des réformes et plus généralement du contexte africain. Si les compétences à mobiliser outrepassent les seuls aspects techniques de l'évaluation, l'accent est pourtant mis sur la documentation et le renforcement des procédures scientifiques.

Le Pasec est ainsi amené à faire évoluer ses instruments pour mesurer le temps scolaire, en partenariat avec le Pôle de Dakar et l'Unesco Breda (Guinée Bissau, Sénégal), des outils expérimentaux ayant été testés dans trois pays. De même, sur financement Banque mondiale - IEA -, le Pasec a initié un partenariat scientifique avec l'Université de Liège et l'Ineade (Sénégal), afin d'analyser les curricula de toute la région et de faire mieux correspondre les tests Pasec (qui datent de 1994) avec les pratiques pédagogiques actuelles. Ce travail pourrait aussi alimenter les études menées par le Centre international d'études pédagogiques sur les réformes pédagogiques, puisqu'il compare les curricula officiels avec les curricula implantés. Il devrait aussi permettre la constitution d'une banque régionale d'items (exercices). L'objectif est aussi de concourir à la définition d'un seuil commun de compétences pour l'Afrique francophone.

Ces activités, certes des demandes politiques, sont en concurrence avec le métier traditionnel du Pasec qui est d'accompagner les pays dans les évaluations et de réaliser des analyses (principalement au niveau national). À ce niveau, les résultats des évaluations menées au Gabon et à l'Ile Maurice devraient être restitués dans les prochains mois, suivis des résultats du Burkina Faso, Congo et Sénégal en fin d'année 2008. Les opérations de terrain de Guinée Bissau, Comores, Côte d'Ivoire, Burundi et Liban doivent débuter en octobre 2009.

◆ Les moyens et le fonctionnement du Pasec

Cela suppose qu'un minimum de capacités techniques et d'expérience de terrain soient réunies au niveau des conseillers techniques pour mener ces activités, ce qui est le problème récurrent du programme. Si des mesures ont été prises par l'institution à ce niveau (création d'un poste d'expert du Sud, augmentation des salaires), c'est grâce à une forte pression de la France, qui finance le programme en grande partie et qui fournit la majorité des postes.

En effet, le Pasec compte six conseillers techniques dont un assistant technique MAEE, qui agit comme coordonnateur et conseiller technique (contrat jusqu'en octobre 2009), deux volontaires internationaux (dont un seul sur poste budgétaire), deux conseillers techniques du Sud sur budget Confemen et un conseiller technique du Sud sur financement du ministère de l'Éducation nationale français (MEN-France) via l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Ce sont des statisticiens de très haut niveau mais ayant une expérience professionnelle relativement peu élevée.

Si, en dehors des volontaires internationaux, les contrats sont généralement de deux ans renouvelables, dans la pratique, la plupart des conseillers techniques ne font que deux ans, ce qui est le minimum pour maîtriser l'intégralité du processus d'évaluation. Ce *turn-over* important, qui rend le programme fragile depuis sa création, peut être expliqué en partie par le positionnement du Pasec dans une organisation politique dont le fonctionnement est très administratif et dont la gestion peut être modernisée.

Néanmoins, grâce à son expertise technique et sa capacité à travailler sur le terrain à moindre coût qui sont reconnues au niveau mondial, le Pasec est capable de lever des fonds auprès d'institutions internationales. Il reçoit ainsi 150 000 dollars annuels de l'IEA (pour les activités annexes de révision des tests), des contributions de l'Unicef pour les opérations pays (Sénégal, Guinée Bissau, Comores), de l'AFD (Madagascar) et de la Banque mondiale (traductions en anglais, papiers, évaluation thématique Guinée). Ces financements servent principalement aux activités ponctuelles et ne résolvent pas le problème du personnel, malgré le recrutement possible de contractuels. Le Pasec ne dispose d'aucune autonomie budgétaire et doit suivre les procédures de la Confemen. Qui plus est, la programmation et le cycle budgétaire sont annuels, alors que les évaluations durent deux ans.

La Confemen reçoit 100 000 euros annuels de l'OIF (initialement MEN-France), fléchés Pasec ou évaluation, dont l'utilisation n'est pas *a priori* décrite dans la convention OIF-Confemen et qui n'est pas à 100 % mise à disposition du programme.

Annexe 4 : Évolution récente de la stratégie française de coopération

En 2006, la France occupe le 4^{ème} rang des pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) en termes de volume d'APD. En termes relatifs, elle se situe au second rang des pays du G7 après le Royaume Uni, avec 0,47 % de son revenu national brut (RNB) consacré.

Toutefois, malgré un pourcentage de son RNB identique entre 1996 et 2005, l'APD totale française (bi et multilatérale) consacrée spécifiquement au développement – dite « hder » : hors dettes, écolages et aide aux réfugiés – a baissé de 13 %, passant de 4 691 à 4 072 millions d'euros. Toutefois, cette aide publique au développement « hder » a augmenté de 19,5 % entre le point bas de 2000 (3 409 millions d'euros) et 2005. Entre 2005 et 2006, elle atteint 5 012 millions, d'euros dépassant enfin son niveau de 1996. Cette croissance est due à celle de l'aide multilatérale (+ 66 % entre 2000 et 2005), alors que l'aide bilatérale « hder » baisse de 12,4 % sur la même période.

Tous instruments confondus, en 2005 le continent africain reçoit 64 % de l'aide bilatérale française.

■ La réforme de 1998

Le cadre institutionnel de la coopération française actuel résulte d'une première réforme engagée en 1998, qui instaure un dispositif conduisant à la suppression du ministère de la Coopération et à la création de la direction générale de la coopération internationale et du développement (DGCID) au sein du ministère des Affaires étrangères, l'Agence française de développement assumant le rôle d'opérateur pivot.

La nouvelle réforme relève du Comité interministériel de coopération internationale et du développement (Cicid), créé en 1998. Le Cicid définit les orientations de la politique d'aide publique au développement, il se réunit environ tous les ans. Présidé par le Premier ministre, il est composé des ministres les plus directement concernés par les questions de développement. Le ministère des Affaires étrangères (DGCID) et le ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (Trésor) en assurent conjointement le secrétariat permanent.

■ Le cadre d'intervention sectoriel et le plan d'orientation stratégique de l'AFD

Le cadre d'intervention sectoriel (CIS) de l'AFD est devenu depuis 2001 le plan d'orientation stratégique (POS). En 2001, l'AFD a défini le premier POS. Le second POS couvre la période 2007-2011 et a comme objectif le financement et la connaissance au service d'un développement équitable et durable. Il s'agit de : (1) lutter contre la pauvreté et les inégalités ; (2) favoriser la croissance économique ; et (3) contribuer à la protection des biens publics globaux de l'humanité. L'AFD souhaite accroître ses financements en Afrique et en particulier dans la zone de solidarité prioritaire (ZSP), et veut développer ses activités dans les pas émergents et dans les collectivités d'Outre-mer.

■ Cicid 2004, création de la Cosp et des documents cadres de partenariat

La 4^{ème} réunion du Comité interministériel de coopération internationale et du développement (Cicid) en 2002 a retenu six secteurs prioritaires de l'intervention française : eau et assainissement ; éducation ; santé et lutte contre le sida ; agriculture et développement rural ; infrastructures en Afrique subsaharienne ; développement du secteur productif dans les pays les plus pauvres.

Le Cicid de 2004 a annoncé la création de la Conférence d'orientation stratégique et de programmation (Cosp), présidée par le ministre en charge de la coopération et réunissant les acteurs de l'aide publique au développement, ainsi que la création de documents cadres de partenariats,

les DCP. La Cosp est chargée d'établir une programmation indicative des ressources allouées à chaque pays dans le cadre des DCP. Les documents cadres précisent les secteurs de concentration des moyens de la coopération française dans chaque pays. Nouveau cadre de programmation de la coopération bilatérale française, ils sont établis dans chaque pays sous l'autorité de l'ambassadeur en discussion avec les autorités locales. Cohérents avec les cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (les CSLP), les DCP s'inscrivent dans une perspective d'harmonisation des pratiques des bailleurs.

Pour chacun des six secteurs prioritaires d'intervention définis lors du Cigid précédent, une stratégie sectorielle est élaborée. Un septième secteur prioritaire est ajouté : la protection de l'environnement et de la biodiversité.

Suite à ce Cigid, les concours fonds de solidarité prioritaire (FSP) et l'assistance technique sont transférés du MAE à l'AFD. L'AFD s'est vue confier des crédits qui doivent progressivement augmenter de 2005 à 2008, pour mettre en place de l'assistance technique dans le cadre de ses missions d'appui : renforcement des capacités des administrations, appui aux maîtrises d'ouvrage locales sur un projet, expertise.

■ Cigid 2005 : réforme du dispositif de coopération

Suite aux Cigid de 2004 et de 2005, l'AFD devient dans la zone de solidarité prioritaire l'opérateur pivot de la coopération bilatérale française, dans les sept domaines d'intervention liés aux Objectifs du millénaire pour le développement. Les orientations sectorielles du MAE³⁶ et de l'AFD sont précisées : le MAE est en charge du pilotage stratégique de l'aide française sur ces secteurs, l'AFD est responsable « de l'ensemble des opérations allant de l'appui à l'élaboration d'une politique sectorielle dans un pays donné à la réalisation de programmes et des projets qui en découlent ». L'État « détermine les orientations stratégiques de l'AFD, autorise les nouvelles opérations et fait procéder à leur évaluation. L'instruction et la mise en œuvre des projets et programmes relèvent de l'Agence ». Au niveau de chaque pays, un avis conforme de l'ambassade est requis sur le cadre d'intervention de l'AFD.

Le Cigid de 2005 annonce un accroissement de l'aide au renforcement de capacités des pays partenaires, une recherche de meilleures mesures des résultats, le renforcement des échelons locaux du dispositif de coopération et la recherche de rationalité dans la répartition du travail entre bailleurs.

³⁶ NB : Avant 2007, l'actuel ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE) se dénommait Ministère des Affaires étrangères (MAE) ; ce sigle est repris pour évoquer ce ministère avant son changement de nom.

Annexe 5 : Projets en vigueur, pays, contribution française et évolution de l'assistance technique

- Les fonds de solidarité prioritaire (MAEE)

Tab/graph 22. Nombre d'opérations en 2003 et montants des FSP (en millions d'euros)

	Nombre d'opérations en cours en 2003		Montant des FSP en M€	
Total de la ZSP	23	100 %	37,5	100 %
Asie / Polynésie	4	17 %	5,7	15 %
Moyen-Orient	2	9 %	3,9	10 %
Amérique	1	4 %	2,7	7 %
Afrique et Madagascar, dont :	16	70 %	15,1	67 %
Afrique du Nord	1	4 %	6	16 %
Afrique subsaharienne et Madagascar	15	65 %	19,1	51 %
Afrique subsaharienne francophone et Madagascar	13	57 %	17,8	48 %

Source : Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID), MAEE

Tab/graph 23. Les FSP sur l'éducation et la formation professionnelle de jeunes de 2000 à 2007

Année	Projet	Pays	Montant (€)
2000	Projet d'appui à l'éducation nationale	Burkina Faso	1 981 837
2000	Enseignement technique et formation professionnelle à Cuba	Cuba	914 694
2000	Développement éducatif dans les territoires palestiniens et à Jérusalem Est	Territoires palestiniens	1 981 837
2000	Aide à la création d'un dispositif permanent de formation continue	Liban	1 905 613
2000	Appui au système éducatif centrafricain - « EDUCA 2000 »	Rép. Centrafricaine	914 694
2000	Projet intégré de formation à la gestion de l'éducation	Angola	503 082
2000	Nouvelles technologies éducatives	Mobilisateur	1 524 490
2000	Projet interafricain enseignement secondaire	Mobilisateur	1 524 490
2001	Appui à la Réhabilitation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation	Congo	915 000
2001	Appui à la réforme du système éducatif mauritanien	Mauritanie	1 829 388
2001	Projet d'appui au système éducatif du Vanuatu	Vanuatu	311 000
2001	Programme d'accompagnement de la réforme de l'éducation	Cameroun	1 524 490
2001	Appui au programme décennal de développement de l'éducation/enseignement fondamental	Mali	1 830 000
2002	Formation des inspecteurs et des cadres éducatifs du Vietnam.	Vietnam	1 700 000
2002	Appui à l'implication des partenaires sociaux dans la problématique de la formation professionnelle et de l'enseignement technique	Mobilisateur	1 970 635

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

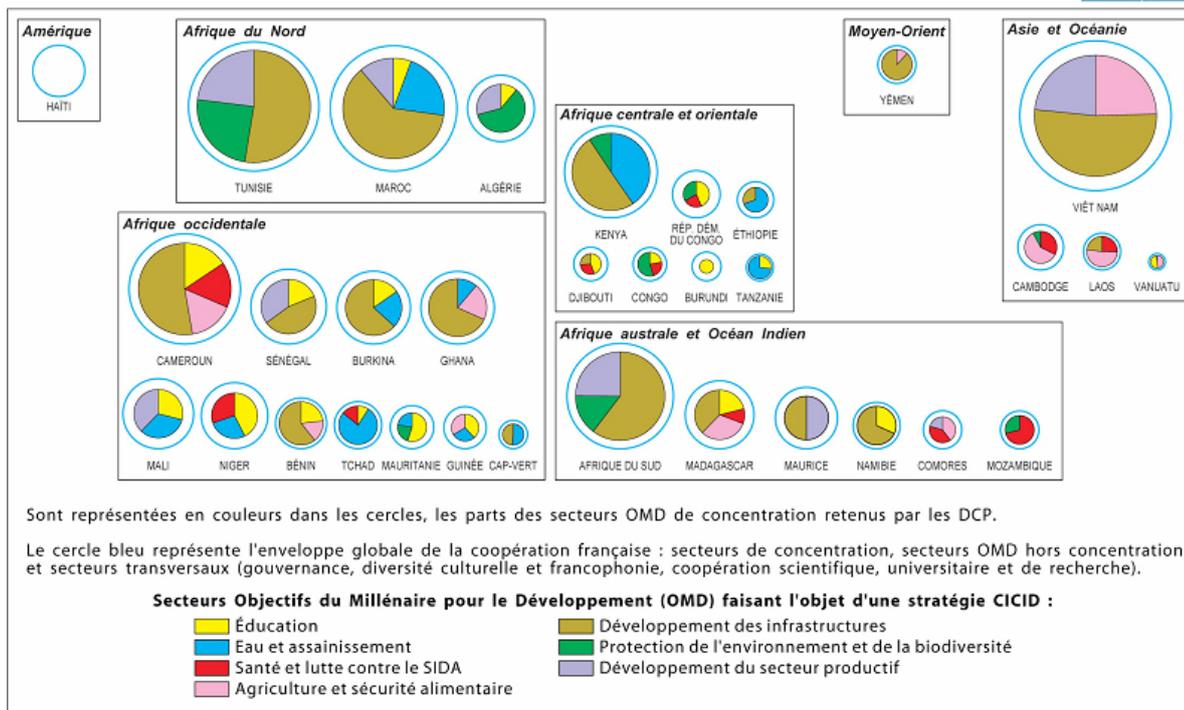
2002	Soutien à la mise en place de zones d'action éducative	Afrique du Sud	760 000
2002	Projet d'appui à l'enseignement technique et à la formation professionnelle	Rép. Centrafricaine	765 000
2002	Projet d'appui aux formations techniques et professionnelles	Bénin	1 200 000
2002	Appui à l'enseignement secondaire technique et a la formation professionnelle	Tchad	1 000 000
2002	Appui à l'éducation de base du Laos.	Laos	2 600 000
2002	Appui à l'enseignement fondamental	Maroc	6 000 000
2002	Appui à la formation professionnelle dans les États de l'OECS	IE	670 760
2002	Jeunesse et Vie Associative pour l'Insertion Sociale	Cameroun	920 000
2003	Madagascar : l'école de la réussite	Madagascar	1 814 000
2003	Projet d'appui au schéma directeur de l'éducation	Djibouti	610 000
2003	Appui au pilotage du système éducatif togolais	Togo	1 070 000
2003	Appui à la formation professionnelle et aux métiers d'artisanat	Burkina Faso	1 800 000
2003	Pilotage de l'ingénierie et de la formation professionnelle	Algérie	3 500 000
2003	Partenariats pour l'apprentissage et l'ouverture du système de FP	Sénégal	2 750 000
2003	Projet d'appui à la gestion de l'éducation	Benin	1 200 000
2003	Contrat pour l'amélioration du pilotage système EDU	Côte d'Ivoire	1 600 000
2004	Programme de soutien à la procédure accélérée en faveur de l'EPT	Burkina Faso	15 000 000
2004	Programme de soutien à la procédure accélérée en faveur de l'EPT	Niger	12 000 000
2004	Appui à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes	Côte d'Ivoire	7 500 000
2007	Programme d'appui à la jeunesse malienne	Mali	2 000 000
2007	Renforcement de l'efficacité des acteurs en appui aux secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle	Mobilisateur	2 000 000
2000	CD/FSD	Rwanda	1 219 592
2000	CD/FSD	Côte d'Ivoire	2 418 451

Source : Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID), MAEE

Tab/graph 25. Part des secteurs de concentration et enveloppes de coopération des DCP (2007)

D.C.P. (DOCUMENTS CADRES DE PARTENARIAT)

Part des secteurs de concentration et enveloppe de coopération



Division géographique de la direction des Archives du ministère des Affaires étrangères et européennes © 15 janvier 2008

Source : Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID), MAEE

- Information sur l'assistance technique mobilisée dans les secteurs de l'éducation

Tab/graph 26. Assistance technique mobilisée sur l'éducation de 2006 à 2008

Pays affectation	Établissement	Libellé du poste
Haiti	Ministère de l'éducation nationale	Conseiller pédagogique - responsable du projet enseignement
Honduras	École hôtelière « Madrid »	Expert sectoriel
Thaïlande	Chambre de commerce franco-thaïlandaise	Expert auprès de l'association des ingénieurs francophones de Thaïlande et de la CCFT
Vanuatu	Ministère de l'Éducation nationale	Conseiller auprès du ministère de l'éducation
Angola	Ministère de l'Éducation	Chef du projet Fed sur l'éducation
Angola	Ministère de l'assistance & réinsertion sociale	Mtr assistance insertion sociale et jeunesse
Cameroun	Ministère de la jeunesse	Conseiller ministre de la jeunesse
Cameroun	Mineduc	Conseiller de gouvernement
Côte d'Ivoire	à préciser	Chef du projet insertion des jeunes
Congo	Ministère ETP	Conseiller du ministre de l'éducation pour tous
Comores	Ministère de l'Éducation de l'Union des Comores	Conseiller du ministre de l'éducation
Gabon	Ministère ens.sup.recher. & innovation technologique	Conseiller technique du SG du Men
Madagascar	Centre formation prof des adultes	Formateur au CFPA
Madagascar	Centre formation prof. des adultes	Formateur AFPA
Mauritanie	Délégation régionale promo sanitaire & sociale	Assistant en conception de projet
Sénégal	Confemen	Conseillère auprès programme analyse systèmes éducatifs (Pasec)
Sénégal	Breda	Spécialiste TIC pour éducation et formation
Sénégal	Breda	Spécialiste enseignement secondaire et formation professionnelle
Sénégal	Breda	Expert analyse évaluation sectorielle en éducation
Sénégal	Breda	Expert analyse sectorielle et politique éducative
Sénégal	Breda	Expert analyse sectorielle et politique éducative
Sénégal	Breda	CT techniques info et comm et formation à distance
Sénégal	Breda	Coordonnateur pole régional d'expertise en éducation
Sénégal	Breda	Expert budgétaire et finances publiques
Sénégal	Breda	Statisticienne
Sénégal	Confemen	Spécialiste évaluation systèmes éducatifs (pasec)
Sénégal	Confemen	Conseiller programme analyse systèmes edu
Tchad	Ministère de l'Éducation nationale	Conseiller auprès du ministre en charge de l'éducation de base
Pologne	Fondation de Pologne	Dir. fonds mixte de coopération franco-polonais

Source : Direction des politiques de développement (DPDEV/DGCID), MAEE

Par ailleurs, le MAEE a soutenu en 2007 : 473 volontaires travaillant sur autant de projets liés à l'éducation et à la formation professionnelle, pour le compte de dix structures (HI, EED, Sipar, Fidesco, Cefod, SDC, DEFAP, GER, Umfreo, DDC) et logé au sein de structures d'accueil très variées, des établissements scolaires ou des associations.

- Les projets liés à la jeunesse cofinancés par le MAEE en 2007

Tab/graph 27. Chantiers Jeunesse solidarité internationale cofinancés par le MAEE en 2007

Opérateur	Parrain	Pays	Partenaire local	Jeunes Nord	Objet chantier	Budget (€)	Cofin MAEE
Jeunes France Afrique	Ligue Ens	Niger	Asso Nourritere	11	Création d'un jardin scolaire, plantation d'arbres	27 418	6 000
Yapadeproblem	Ligue Ens	Burkina	Ass de soutien à l'EPT	5	Construction bâtiment admin d'un centre de réinsertion socioprof	15 881	4 000
Junior Association SOUA	Ligue Ens	Cameroun	CAPDA	10	Réhabilitation 2 salles centre culturel en salles de f°	34 813	6 000
Ass Défi Humanitaire	Céfode	Togo	BICE Togo	6	Animation/sensibilisation Droits de l'enfant et à envt	11 713	3 000
ALED	Fédé nat Léo L	Mauritanie	Ass Jeunesse de Koundel	12	Construction bibliothèque	28 830	6 000
Parité d'un Monde	Fédé nat Léo L	Sénégal	Enda Ecopole	6	Sensibilisation et formation à l'outil informatique	14 792	3 500
Tomegbe & Co	Fédé nat Léo L	Togo	Ass ressortissants de Tomegbe Agou	7	Mise en place et aménagement bibliothèque, remise en état locaux scolaires	25 023	4 000
Base	Fédé nat Léo L	Sénégal	Ass Batik Foundiougne	16	Rénovation d'un collège	44 968	6 500
RAJLR	Fédé nat Léo L	Burkina	Club Léo L Bobo	8	Mise en place d'une bibliothèque	14 700	5 000
La Grotte	Fédé nat Léo L	Togo	Volontaire Globalisation	9	Construction d'une bibliothèque/ludothèque	24 556	6 000
MJC Bolbec	FFMJC	Togo	Ass parents d'élèves EPP	12	Construction des latrines de deux écoles	36 690	6 000
Fédération dptale familles rurales des Deux-Sèvres	FNFR	Maroc	Ass villag. dévt & entraide	13	Construction d'une cantine pour l'école formelle et d'une clôture	27 688	4 000
AXE	Ligue Ens.	Mali	Mairie de Kati	16	Reconstruction d'un bâtiment scolaire	34 000	6 500
La Jeunesse qui se Bouge	Ligue Ens.	Sénégal	Cté de gestion de l'école	10	Construction d'une clôture autour d'une école	21 065	5 000
Phalsbourg Loisirs	Ligue Ens.	Sénégal	Cté de gestion de l'école	7	Rénovation de l'école et de la case santé	21 555	5 000
Maison jeunes & Loisirs/Cuzieu	Ligue Ens.	Sénégal	Cauris	9	Construction d'un logement pour instituteur	21 729	4 500
Fondation d'Auteuil IdF Sud	Auteuil Internat.	Maroc	Ass Al Karam	7	Organisation d'une colonie pour 35 enfants des rues	19 002	4 500
SGDF St Etienne du Mont	Scouts & Guides Fr	Sénégal	Ass SEME	6	Aménagement et animation bibliothèque municipale	10 300	3 500
Se Tendre la Main	Scouts & Guides Fr	Madagascar	Tanana Mivelatra	6	Mise en place d'un lycée agricole	22 400	5 000
SGDF Poitou Charente	Scouts & Guides Fr	Mauritanie	Ass Scouts de Mauritanie	6	Formation d'animateurs	12 610	4 000
SGDF Meyzieu	Scouts & Guides Fr	Rwanda	Ass Guides du Rwanda	5	F° d'animateurs, échanges de pratiques d'animation	17 378	5 500
EEDF Emile Victor	Eclaireuses éclaireurs Fr	Madagascar	Kiady	13	Mise en place réseau d'alimentation en eau et électrification solaire centre d'accueil communautaire	48 000	6 500
Ass Romillé Solidarité	Francas	Mali	ass femmes du village	6	Construction d'une salle de classe	11 527	3 000
CR Clubs Unesco Aquitaine	Ligue Ens	Sénégal	Club Unesco lycée Peytavin de St Louis	10	Création de modules f° électricité-plomberie auprès des jeunes du club Unesco de Doumga Ouro Alpha	23 825	5 000
Passerelles	Fédé nat Léo L	Sénégal	Cté plige collège Fanaye	8	Construction et équipement d'un CDI	20 100	5 000
			Global	218		590 563	123 000

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

Source : données Maaïong 2008

Tab/graph 28. Ville, vie, vacances, solidarité internationale

Opérateur	Parrain	Pays	Partenaire local	Jeunes Nord	Objet chantier	Budget (€)	CofiMAEE
CSCS CAJ	Ligue Ens.	Mali	Groupe scolaire Biya Bamako	11	Fabrication de mobilier scolaire	22 826	6 500
Les Francas du Nord	Les Francas	Burkina Faso	AJAS	12	Construction logement de fonction et salle de classe	30 418	7 000
Foyer socio éducatif CFA-BTP	STAJ	Sénégal	Ass Parents d'élèves	10	Construction de deux salles de classe	27 884	6 500
Maison J-M. Vianney	AI	Sénégal	CODEC	10	Construction d'une bibliothèque	29 906	7 500
Asso femmes médiatrices sociales et culturelles de Pantin	Ligue Ens	Congo Brazzaville	AFJC	14	Réhabilitation d'une salle de classe : Aménagement bibliothèque et sanitaire	50 561	7 000
Maison Ste Thérèse	AI	Sénégal	Ass JCLTIS	10	Construction d'un centre rural de FP	39 851	7 000
Fondation Auteuil Centre Normandie	AI	Sénégal	congrég des sœurs St Thomas de Villeneuve	12	Remise en état des sanitaires du jardin d'enfants	39 050	7 000
Etablissement St Jacques	AI	Maroc	Ass Gafait pr la culture et le dévelopmt	12	Construction d'un jardin d'enfants	28 209	7 000
Maison de quartier Joliot Curie	STAJ	Maroc	Raja Doukalla	11	Rénovation d'une école primaire	35 077	6 500
Centre social ECHO	STAJ	Algérie	Ass nat volontariat Touiza	6	Réfection d'une école	18 106	3 500
CSC Yannick Noah	Fédé nat. Léo Lagrange	Mali	AMISEPH	6	Aménagement centre f° et éducation jeunes filles handicapées des rues	23 382	5 000
Bergers en Scène	Fédé nat. Léo Lagrange	Cuba	Municipalité de La Lisa	7	Rénovation crèche et création théâtrale	22 296	5 500
Bergers en Scène	Fédé nat. Léo Lagrange	Mali	ARMVMSF	12	Rénovation d'un centre culturel, d'une École, création artistique et tournée	29 098	7 000
France Afrique Entraide	Ligue Ens	Sénégal	Ecole de Keur Ngaye	10	Construction de deux salles de classe	24 758	4 500
AECD	Ligue Ens	Sénégal	Agir pour Mieux Etre	6	Construction d'une salle dans une école	24 764	5 000
Guides Soleil de St Quentin	Fédé Centres soc de France	Sénégal	ENDA Ecopole	11	Rénovation d'un local de garderie	25 790	5 000
Centre permanent des Loisirs et de Culture pour la Jeunesse	STAJ	Sénégal	Centre socioculturel Bidew Bi	7	Construction d'une salle d'animation	23 562	6 000
				167		495 537	103 500

Source : données Maaïong 2008

- Les projets financés par l'AFD de 2000 à 2007

Tab/graph 29. Projets sur l'éducation, approuvés de 2000 à 2007, en cours

N° PROJET	PAYS	TYPE	ENGAGEMENT
AFD/EE			Net fin 2007 (millions €)
CBJ600001	Bénin	SUB.	15
CBJ600002	Bénin	SUB.	1
CBF300502	Burkina Faso	SUB.	1,50
CBF302701	Burkina Faso	SUB.	12,00
CBI101901	Burundi	FERC	0,76
CBI600101	Burundi	SUB.	10,00
CCM115901	Cameroun	C2D	40,00
CCM300602	Cameroun	SUB.	1,05
CDJ105301	Djibouti	SUB.	2,70
CDJ300302	Djibouti/AT	SUB.	1,40
CDJ300501	Djibouti	SUB.	8,00
CDZ301501	Algérie	SUB.	1,50
CGN110601	Guinée	SUB.	6,50
CGN300201	Guinée	SUB.	12,00
CMA300202	Maroc	SUB.	1,07
CMG116401	Madagascar	SUB.	8,50
CMG300201	Madagascar	SUB.	17,00
CML121401	Mali	SUB.	5,40
CML122101	Mali	SUB.	9,00
CML300201	Mali	SUB.	17,00
CMR301201	Mauritanie	SUB.	5,50
CMR301401	Mauritanie	C2D	11,85
CNE111201	Niger	SUB.	10,60
CNE300802	Niger	SUB.	1,50
CSN118201	Sénégal	SUB.	9,00
CSN300302	Sénégal	SUB.	1,20
CSN601101	Sénégal	SUB.	11,00
CSN601102	Sénégal	SUB.	3,00
CTD111601	Tchad	SUB.	1,30
CTD111602	Tchad	SUB.	6,70
CTG111601	Togo	SUB.	6,30
CTG300002	Togo/AT	SUB.	1,50
CTG300901	Togo	SUB.	10,00
CTZ600001	Tanzanie (2 ^{ème} C2D)	C2D	4,35
CVU300501	Vanuatu	SUB.	0,50
CZZ307701	Multi pays	SUB.	5,00
CZZ308001	Multi pays	SUB.	4,05
			264,73
AFD/COM			
CNC1711	Nlle-Calédonie		4,33
			269,06

EX-FSP			Net fin 2007
CBF300501	Burkina Faso	SUB	15,00
CBJ300301	Bénin	SUB	1,07
CCM300601	Cameroun	SUB	1,50
CDJ300301	Djibouti	SUB	0,56
CLA300701	Laos	SUB	1,96
CLB300101	Liban	SUB	0,95
CMA300201	Maroc	SUB	4,87
CMG300901	Madagascar	SUB	1,06
CNE300801	Niger	SUB	8,32
CSN300301	Sénégal	SUB	2,45
CTG300001	Togo	SUB	0,81
			38,55

Source : AFD, 2008

**Tab/graph 30. Projets sur l'éducation
approuvés entre 2000 et 2007, achevés**

PROJETS ACHEVES			
CBF600001	Burkina Faso	SUB.	10,00
CMG1168*	Madagascar	SUB.	0,15
CMR600001	Mauritanie	C2D	9,76
CPS101101	Terr. auto. pales	SUB.	5,50
CSN117901	Sénégal	SUB.	6,00
CSN1188*	Sénégal	SUB.	0,70
CTZ300101	Tanzanie	C2D	4,25
CBF114801	Burkina Faso	SUB.	7,95
CZZ305901	Multi pays	SUB.	1,51
CBI600001	Burundi	SUB.	1,50
CMR300801	Mauritanie	SUB	0,65
CVU300101	Vanuatu	SUB	0,14
	TOTAL TDH/EDU		48,11

Source : AFD, 2008

**Tab/graph 31. Projets sur la formation professionnelle
approuvés entre 2000 et 2007, en cours**

<i>N° PROJET</i>	<i>PAYS</i>	<i>TYPE</i>	<i>ENGAGEMENT</i>
AFD			net fin 2007
CBF300802	Burkina	SUB.	0,23
CCG300901	Congo	FERC	0,6
CCG300601	Congo	SUB.	6
CGA600901	Gabon	FERC	0,7
CLA104101	Laos	SUB.	2,70
CMA102302	Maroc	LC	9,74
CMA600101	Maroc	FEPP	0,55
CMA602401	Maroc	Prêt	22,50
CMR300601	Mauritanie	Prêt	7,00
CST600201	Sao Tomé	FERC	0,65
CSN300102	Sénégal	SUB.	1,50
CSN600301	Sénégal	SUB.	10,00
CTN300001	Tunisie	LC	26,00
CTN300301	Tunisie	SUB.	1,00
CTZ300001	Tanzanie	SUB.	4,70
CVN104601	Viêt-Nam	LC	12,80
			106,67

Source : AFD, 2008

Annexe 6 : Termes de références de la mission

Appel à propositions en vue de la réalisation d'un état des lieux des actions de coopération française dans le domaine de l'éducation et la formation professionnelle (Coopération gouvernementale et non gouvernementale).

• **Objet de la consultation**

Sélection d'un prestataire qui sera chargé de la réalisation d'un état des lieux de la coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle menée avec des pays en développement par la coopération française : acteurs non gouvernementaux français (ONG, collectivités locales, organisations professionnelles et syndicales) et acteurs publics (ministères et autres institutions publiques).

• **Contexte et objectif**

La Direction générale de la coopération internationale et du développement-DGCID (Maaiong-Mission d'appui à l'action internationale des organisations non gouvernementales et Direction des Politiques de développement - DPDEV) du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE) et la Commission Coopération Développement (CCD), dans le cadre des activités du groupe thématique « Éducation et formation professionnelle », envisagent de confier à un prestataire deux activités :

- une mission d'enquête et d'état des lieux des activités de coopération menées par les acteurs non gouvernementaux français (ONG, collectivités locales) dans le domaine de l'éducation, de la formation et de l'insertion professionnelle ;
- la rédaction d'une note d'information destinée aux acteurs non gouvernementaux et à la société civile sur la coopération publique en matière d'éducation et de formation et de l'insertion professionnelle.

Ces activités visent à actualiser et partager des informations entre les acteurs de la coopération éducative française non gouvernementale et publique. Elles s'inscrivent dans une double perspective : (i) la préparation de la révision de la stratégie française en matière de coopération éducative ; (ii) la préparation de la présidence française de l'Union européenne (second semestre 2008) et des initiatives à prendre dans ce cadre.

L'enquête d'état des lieux vise à mettre en lumière l'ampleur et la diversité des actions de coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle, qu'elles soient menées par la société civile (OSI, syndicats, entreprises), par les acteurs de la coopération décentralisée, ou par les pouvoirs publics. Sans prétendre à l'exhaustivité, ces travaux visent à donner une indication globale des orientations prioritaires, des volumes financiers, de l'évolution des thèmes des interventions, de la qualité et du nombre de bénéficiaires des principaux résultats obtenus.

Ces travaux sont destinés à alimenter une journée nationale d'étude sur les orientations de la coopération éducative française.

La note d'information vise à apporter une information synthétique aux acteurs non gouvernementaux et à la société civile sur les différents volets de la coopération publique qui a connu des évolutions importantes depuis la réforme du dispositif d'aide française.

- **Objet des prestations**

Prestation n°1. Enquête d'état des lieux des activités de coopération menées par les acteurs non gouvernementaux français (ONG, collectivités locales)

Les prestations seront réalisées à travers l'exploitation et le dépouillement d'un questionnaire qui sera adressé à l'ensemble des acteurs (nationaux et locaux) qui auront pu être identifiés.

Le questionnaire d'enquête est conçu pour traiter les divers aspects essentiels de la coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle :

- a) les zones géographiques d'intervention (par pays et par région) ;
- b) le financement ;
 - les volumes financiers versés pour la période 2005-2007 (par zone géographique et consolidés par continents) : montants globaux des programmes et montants versés annuellement ;
 - la répartition des sources de financement par nature et par origine (donateurs et cotisants ; fonds publics dans le cadre de cofinancement).
- c) les thèmes dominants : les thèmes prioritaires des interventions (voir détail *infra*) ;
- d) les intervenants, partenariats et insertion institutionnelle :
 - la maîtrise d'ouvrage des projets et programmes ;
 - les publics bénéficiaires de l'action de coopération ;
 - les partenariats avec la société civile (ONG du Sud, organisations professionnelles, etc.) et les partenariats institutionnels (administrations publiques, au niveau central ou déconcentré) ;
 - l'insertion du projet/programme dans un programme sectoriel national (le cas échéant).
- e) les bénéficiaires :
 - le nombre de personnes bénéficiaires finaux des activités (par exemple : nombre d'élèves scolarisés, nombre de jeunes issus de formation professionnelle, nombre d'adultes alphabétisés) ;
 - le nombre de structures intermédiaires renforcées.
- f) les indicateurs d'atteinte d'objectifs : les indicateurs cibles de l'action, indicateurs de moyens, conditions critiques ;
- g) la documentation (le cas échéant) : nature des documents disponibles sur les activités réalisées (en vue de constituer une archive en ligne) : documents de projets, rapports de réalisation, rapports d'évaluation, documentation de réflexion générale en contribution au débat sectoriel ou enquêtes spécifiques sur des thèmes identifiés (ex. : scolarisation des filles, population nomade, enfants de la rue, trafic d'enfants, etc.).

L'enquête devra par ailleurs questionner les ONGSI sur leur positionnement par rapport :

- au renforcement des capacités nationales dans un but d'autonomiser les actions entreprises ;
- au degré de participation (directe ou indirecte) au dialogue et au débat sectoriel dans le pays ou sur la scène internationale ;
- à l'articulation entre les actions menées et le public français (éducation au développement, mobilisation citoyenne).

Le questionnaire aura été établi sur la base d'une proposition du *groupe éducation/formation* de la CCD. Parmi les thèmes prioritaires : on établira une classification selon :

- la contribution aux objectifs de développement du millénaire ;

- le niveau d'enseignement concerné : enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, enseignement technique et professionnel, formation professionnelle, alphabétisation, enseignement non formel ;
- la nature de l'activité dominante : formation de formateurs, renforcement de capacités, appui-conseil, gestion directe de structures d'éducation et de formation professionnelle, etc. ; réalisation d'infrastructures éducatives ; mobilisation sociale ; plaidoyer et mise en réseau d'acteurs etc. ;
- les publics : parents d'élèves, jeunes déscolarisés, scolaires, collégiens, lycéens, étudiants, jeunes en formation professionnelle, adultes en formation professionnelle, élus locaux, membres d'associations locales, groupements professionnels, ONG locales, administration centrales ou déconcentrées, etc. ;
- la nature du partenariat : caractériser le type de relations avec les partenaires dans le pays du Sud en distinguant :
 - la gestion directe : l'ONG est directement responsable des activités réalisées ;
 - la gestion indirecte : préciser la nature des appuis apportés par l'ONG lorsqu'elle n'est pas directement responsable de l'activité : financement, formation, appui-conseil, évaluation, etc.

Prestation n°2. Rédaction d'une note d'information destinée aux acteurs non gouvernementaux sur la coopération publique en matière d'éducation et de formation professionnelle

Cette note d'information vise à exposer le champ et l'évolution récente de la coopération publique (orientations stratégiques, axes d'intervention, volumes financiers, pays bénéficiaires, résultats et impacts). La note portera sur les activités des principaux acteurs publics français de la coopération en matière d'éducation et de formation professionnelle (MAEE, AFD) ainsi que d'autres ministères sectoriels (éducation nationale, agriculture et développement durable, etc.) ; elle synthétisera également les grandes lignes des contributions françaises aux institutions multilatérales qui interviennent à différents titres dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle (Union européenne, Banque mondiale, Unesco, OIF, etc.).

La prestation consiste à compiler des documents remis par les administrations concernées et la présenter sous une forme accessible pour des non spécialistes en mettant en valeur les grands axes et la complémentarité entre actions bilatérales et multilatérales (par exemple dans le cadre de la participation française à l'initiative accélérée de *l'Éducation pour tous - Fast-Track Initiative*).

• **Maitrise d'ouvrage et pilotage de l'enquête**

La maitrise d'ouvrage de l'enquête est assurée par la Mission d'appui à l'action internationale des ONG (Maaiong) de la DGCID au ministère des Affaires étrangères qui finance cette étude.

Le comité de pilotage de l'enquête est le groupe restreint composé de la Maaiong et de DPDEV de la DGCID du MAEE, de l'AFD et d'un représentant ONG assurant la présidence du *groupe éducation/formation* de la Commission Coopération Développement, mandaté par le groupe *Éducation et formation* de la CCD. Le groupe restreint organisera le suivi des travaux du prestataire et établira les réunions d'étapes avec le prestataire.

Annexe 7 : Liste des ONG ayant répondu à l'enquête et entretiens complémentaires

Tab/graph 32. Liste des ONG enquêtées

<i>Nom</i>	<i>Site internet</i>	<i>Nom</i>	<i>Prénom</i>	<i>Poste occupé</i>
AFAOS	www.afaos.fr	TERTU	Marie-Louise	Présidente
Afghanistan Libre	www.afghanistan-libre.org	JULLIARD	Arnaud	Chargé de mission - Responsable du bureau de Paris
AFRANE Amitié Franco Afghane	www.afrane.asso.fr	BOUQUEMONT	Aurélie	Coordinatrice Paris
Agir Pour Le Cambodge	www.agirpourlecambodge.org	Viaud	Laëtitia	Responsable de Développement
AGIR abcd	www.agirabcd.org	TOZZI	Liliane	Déléguée Internationale
Agro sans frontière	www.agrosansfrontiere.org	PUIROUX	Hervé	Secrétaire Général
Agronomes et Vétérinaires sans frontière	www.avsf.org	CORDELLE NSHING	Maité	Animatrice éducation au développement
AIDE ET ACTION	www.aide-et-action.org	ARNOULD	Delphine	Responsable partenariats institutionnels
AINA	www.ainaworld.org	TREMOLIERES	Alain	Avocat bénévole
Amitié et Coopération Avec le Sud-Est Asiatique	www.acasea.org	OBATON	Jean	Président
AMTM - Assistance Médicale Toit du Monde	www.amtm.org	GILLE	Marc	Directeur des Opérations
Association Alouette		DESCOUBES	Andrée et Bernard	Secrétaire et Trésorier Adjoint bénévoles
Association française des petits débrouillards	www.lespetitsdebrouillards.org	LARQUE	Lionel	RESPONSABLE DU DEPARTEMENT INTERCULTUREL
Association Française des Volontaires du Progrès (AFVP)	www.afvp.org	MONFERRER	Dante	Délégué Général
Association Mulemba	www.mulemba.org	Sohm	Françoise	Présidente
Brigades de paix internationales - Section française	www.peacebrigades.org	Boucher	Anne	Coordinatrice de projets
CARE France	www.carefrance.org	Navarrete	Vanessa	Assistante Responsables de Programmes
Cavaillon-Kavayon		Woog	Patrick	Trésorier
CENTRAIDER	www.centraider.org	GUISURAGA	Carla	Coordinatrice
CEPS	www.ceps-ecoles.asso.fr	MAYOR	Noëlle	Secrétaire exécutive
CIEDEL	www.ciedel.org	quiblier	véronique	Formatrice Chargée de mission
Collectif Guatemala	www.collectif-guatemala.org	Krameyer	Nicolas	Président
Couleurs de Chine	www.couleursdechine.org	Marescaux	Philippe	Président

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

Culture et développement	www.culture-developpement.asso.fr	Alleman	Marie-Lise	Chargée d'études
DEFI	www.associationdefi.org	Biays	Agnès	Responsable de projets
DEFI Développer Former Informer	www.associationdefi.org	Delanoue	Muriel	Chargée de projets
Délégation catholique pour la Coopération - DCC	www.ladcc.org	Laballe	François	Directeur
Eclaireuses Eclaireurs de France	www.eedf.fr	Declerck	Jean Amand	Responsable national chargé des relations internationales
Enda Europe	www.enda-europe.org	Wittmann	Annelaure	Coordinatrice
Enfants du Monde - Droits de l'Homme (EMDH)	www.emdh.org	Villedieu	Patrick	Directeur des opérations
Enfants et Développement		Buthaud	Stéphane	Directeur
ESSOR	www.essor-ong.org	Delgrange	Ariane	Assistante de direction
FAFRAD	www.fafrad.org	Dembele	Yéra	Directeur
Fédération Nationale des Francas	www.francas.asso.fr	Epron	Marc	Délégué national Europe et international
FERT	www.fert.fr	Panel	Anne	Directrice
France Université Butembo GRDR	www.i-france.com/fub	Fournier	Madeleine	Présidente
		Le Masson	Olivier	Coordinateur Programme "double-espace"
GREF (Groupement des retraités éducateurs sans frontière)	www.gref.asso.fr	Chicha	Arlette	Responsable du domaine des actions
Gret	www.gret.org	Fontenelle	Jean-Philippe	Directeur des opérations
HELIO International	www.helio-international.org	Connor	Hélène	Présidente
Initiative Développement	www.id-ong.org	Barron	Christophe	Responsable du pôle éducation
Institut Bioforce Développement	www.bioforce.asso.fr	Slive	Benoit	Directeur Général
Institut Européen de Coopération et de Développement	www.iecd.org	d'Amarzit	Priscille	Coordinatrice de projets
Inter Aide	www.interaide.org	Hountomey	Céline	Responsable finances
Krousar Thmey	www.krousar-thmey.org	Broggi	Anne	Volontaire communication
La Gerbe - Association de Solidarité internationale	www.lagerbe.org	Semoulin	Jean-Marc	Directeur
LA KORA Solidarité Emploi		Derriennic	Hervé	Président
La Ligue de l'Enseignement	www.laligue.org	Lopez	David	Responsable secteur international
LAFI BALA	www.lafibala.org	Marcos	Charles	Directeur
L'APPEL	www.lappel.org	Couture	Marie Bernard	Chargée de mission

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

Ligue de l'enseignement du Morbihan	www.laligue-morbihan.org	Gosselin	Elise	Chargée de mission internationale
Maison des Droits de l'Homme	http://mdh.limoges.free.fr	Bertrand	Guillaume	Animateur Documentaliste
Partage sans Frontières	www.paratge-sans-frontieres.org	Drogue-Chazalet	Idelette	Présidente
Planète Urgence	www.planete-urgence.org	Berrobi	Mickael	Responsable partenariats institutionnels
Pompiers de l'urgence internationale	www.pompiers-urgence.org	Besson	Philippe	Président fondateur
Pompiers sans frontières	www.pompiers-sans-frontieres.org	Tuminy	Sandra	Directrice des programmes internationaux
Pour un Sourire d'Enfant	www.pse.asso.fr	Bouchard	Jean Michel	Président
Réseau Médicaments et Développement	www.remed.org www.drugsdonation.org	Bruneton	Carine	Déléguée générale
Resia (réseau solidarités internationales Armor)	www.resia.asso.fr	Hilt	Jean-François	président
Rongead	www.rongead.org	Lora Aprile	Lucia	Stagiaire
Scouts et Guides de France	www.sgdfr.fr	Dulin	Antoine	Chargé de mission partenariats Nord/Sud
Solidarité Laïque	www.solidarite-laique.asso.fr	Blache	Roland	Délégué général
SOS Enfants Sans Frontières	www.sosesf.org	Ravinet	Laurence	Responsable administrative et financière
Triangle génération humanitaire	www.trianglegh.org	Hoenner	Tiphaine	Responsable cellule socio éducative
Viet Nam Plus	www.vietnamplus.org	Kervyn	Bernard	Représentant

Les entretiens complémentaires ont été menés avec trois ONG, quatre fondations et trois collectivités. Ils visaient :

- pour les ONG, à avoir un complément au questionnaire sur leur perception de leur positionnement, de leur force, faiblesses, des échanges et concertations qu'elles entretiennent entre elles, avec les autres acteurs de la coopération non gouvernementale et avec les pouvoirs publics ;
- pour les collectivités et les fondations, il s'agissait plus d'avoir quelques premiers exemples de fonctionnement et d'approche de l'éducation et de la formation professionnelle.

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle
Tab/graph 33. ONG, fondations et collectivités rencontrées en complément de l'enquête

<i>Structure</i>	<i>Contact</i>	<i>Poste</i>	<i>Budget international 2007 éducation / FP</i>	<i>Commentaires</i>
ONG				
Aide & et Action	Delphine Arnould / Pierre Soëtard	Responsable partenariat instit France / Responsable France	18 M€	Amélioration de la qualité de l'éducation ; dans 25 000 écoles ; dans 20 pays, auprès de 5M d'enfants.
Initiatives Développement Solidarité Laique	Christophe Barron Roland Blache	Responsable pôle Éducation Délégué général	930 K€ non fléché - Budget total 4 M€.	Éducation primaire et professionnelle. Haïti, Tchad, Congo, Comores Collectif (ONG, mutuelles, coopé, syndic). Cofinancement et coordination d'initiatives des membres. Échanges de pratiques, formations, formation de formateurs. Éducation : surtout chantiers de jeunes.
Fondations				
Air France	Cécile Vic	Directrice Générale	1,5 M€	70 projets – Projets jeunesse & éducation
Elle	Chloé Ignécio-glu	Chargée de mission	250 K€	13 projets – Projets innovants sur l'éducation des filles
Fondation de France	Martin Spitz	Responsable solidarité internationale.	non fléché - Budget total solidarité internationale : 1,5 M€ (5% du budget total)	Organisation de la société civile au service du progrès social et reconstruction après des catastrophes en (post)urgence. Programme Méditerranée d'une rive à l'autre pour développer des partenariats entre des associations algériennes, marocaines ou tunisiennes et des associations françaises, champs de l'enfance et de la jeunesse
Les Nouveaux Constructeurs 1er	Anne-Isabelle Douça	Directrice Générale	216 K€	7 projets – Bailleur et opérateur ; surtout sur éducation et enfance
Collectivités territoriales				
Département de la Drôme	Mme Lopez	Chargée mission Europe et coopération décentralisée	non fléché – 48K€, pour environ 10 projets financés en 2007 (axe 2)	2 axes : (i) Coopération directe entre collectivités (pas de lien ONG) : Sénégal, appui mise en place plans locaux de développement ; (ii) Subvention ONG du département pour l'action internationale.
Ville de Bordeaux	Michel Grange	Chargé mission relations internationales, Cabinet du maire	non fléché - Budget coopération internationale : 600K€, dont éducation moins de 10%	Peu de liens ONG, soit : (i) relations instit en direct ; (ii) « catalyseur » de la collaboration entre partenaires bordelais et du Sud
Ville de Chevilly Lar Rue	Gérard Vélou	Responsable service relations internationales.	82 K€	Coopération avec associations liées à la ville : (i) Mauritanie (45K€) : ACDKM, Amis de l'école de l'Espérance, Aventure avant tout ; (ii) Vietnam (5,5K€) : coopération maternelle via Amitié Chevilly-Vietnam € ; (iii) Roumanie (31K€) : jumelage écoles via Amitié Chevilly-Roumanie.

Annexe 8 : Questionnaire d'enquête de la Maaiong sur la coopération éducative française

Éducation, formation professionnelle de jeunes et/ou alphabétisation d'adultes

Présentation de votre organisation

Coordonnées de votre organisation : Nom, adresse, tél., site internet.

Votre contact : Nom, prénom, poste, e-mail.

Votre organisme est un(e) : Collectivité locale ; ONG ; fondation d'entreprise ; entreprise ; centre de formation ; organisme de recherche ; collectif ou fédération ; syndicat ; autre.

Statut : public ; privé à but lucratif ; privé sans but lucratif ; autre.

Quand votre organisation a-t-elle été créée ? Depuis moins de 2 ans ; entre 2 et 5 ans ; entre 6 et 10 ans ; entre 11 et 20 ans ; depuis plus de 21 ans.

Composition de votre structure (nombre de salariés).

Sur quel(s) continent(s) votre organisation intervient-elle ? Afrique ; Amérique du Sud et Caraïbes ; Asie ; Europe ; Océanie. Préciser le ou les pays.

Quel a été le budget total de la structure en 2007 ? (en euros).

Les sources de financements de votre organisation en 2007 (numérotation de 1 à 15) : MAEE ; AFD ; agence/organisation de la Francophonie ; coopération décentralisée française ; collectivité territoriale ; Union européenne ; Banque mondiale ; banques régionales de développement ; Nations Unies (Fenu, Fida, FAO, Unesco, Pnud, OIT, etc.) ; autre coopération multilatérale (préciser laquelle) ; autre coopération bilatérale (préciser laquelle) ; dons privés ; parrainages ; entreprises et fondations ; États du Sud ; participation des bénéficiaires ; autre (préciser).

Quels sont vos types d'interventions ? (numérotation de 1 à 8) : Financement d'initiatives et soutien financier de projets/collecte de fonds ; envoi en nature ; réalisation de projets ; opérateur ; assistance technique ; appui institutionnel ; envoi de volontaires ; études/enquêtes ; recherche ; voyages d'études ; plaidoyer ; information/animation de réseau ; autre type d'intervention.

Activités d'éducation, enseignement technique et formation professionnelle

Depuis quand votre organisation intervient-elle dans la coopération éducative ? Moins de 2 ans ; entre 2 et 5 ans ; entre 6 et 10 ans ; entre 11 et 20 ans ; depuis plus de 21 ans.

Combien d'intervenants professionnels sont employés spécifiquement sur ces activités ? (hors volontaires et bénévoles).

Budget de vos actions de coopération éducative en 2007 (en euros).

Montant des financements publics sur vos actions de coopération éducative.

Sources de financement en 2007 de vos initiatives en matière de coopération éducative (numérotation de 1 à 15) : MAEE ; AFD ; agence/organisation de la Francophonie ; coopération décentralisée française ; collectivité territoriale ; Union européenne ; Banque mondiale ; banques régionales de développement ; Nations Unies (Fenu, Fida, FAO, Unesco, Pnud, OIT, etc.) ; autre coopération

multilatérale ; autre coopération bilatérale ; dons privés ; parrainages ; entreprises et fondations ; États du Sud ; participation des bénéficiaires ; autre (préciser).

Objectifs de vos interventions de coopération éducative par rapport aux six objectifs « Éducation pour tous » du Forum mondial de l'éducation de Dakar (numérotation 1 à 6) : Protection et éducation de la petite enfance ; enseignement primaire universel ; apprentissage des jeunes et des adultes ; alphabétisation des adultes ; égalité entre les sexes ; qualité de l'éducation.

Quels types d'actions de coopération éducative votre structure mène-t-elle dans vos pays d'intervention (au Sud) ? (numérotation de 1 à 15) : Formation des enseignants, formateurs, cadres de l'administration/du système éducatif ; formation d'élèves ; élaboration de curricula ; définition/mise en œuvre de politiques d'accompagnement éducatif/appui aux administrations centrales ; renforcement de capacités de structuration et de gestion communautaire d'écoles ; échanges scolaires ; construction d'infrastructures ; fourniture d'équipements et de matériel éducatif et/ou pédagogique ; élaboration d'outils éducatifs et/ou pédagogiques ; utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ; mise en place de fonds spécifiques d'appui aux projets locaux ; échanges de compétences, de savoirs, mise en réseau ; actions de plaidoyer ; communication ; actions de sensibilisation dans des écoles (au Sud) ; autre (préciser).

Principaux types de partenaires techniques locaux impliqués sur vos projets de coopération éducative (numérotation de 1 à 10) : Administrations centrales ; services déconcentrés de l'État (administrations, services techniques) ; collectivités territoriales ; chambres consulaires ; prestataires sur contrat ; associations locales ; ONG d'appui ; opérateurs ; syndicats ; organisations de producteurs ; autre (préciser).

Modes de partenariat les plus fréquents (numérotation de 1 à 10) : Maitrise d'ouvrage (commanditaire) ; maitrise d'ouvrage déléguée (pour le compte d'un commanditaire) ; assistance à maitrise d'ouvrage (renforcement de capacités, appui institutionnel) ; maitrise d'œuvre (responsabilité de la mise en œuvre) ; maitrise d'œuvre déléguée ou co-maitrise d'œuvre : activités en consortium ou en cogestion ; opérateur de volets de projets, programmes ou prestataire de services pour des institutions publiques ; sous-traitance ; bailleur sur des projets/programmes ; financement de structures (mais sans responsabilité directe de gestion) ; autre (préciser).

Participation à des lieux de concertation nationaux dans le domaine de la coopération éducative. Si oui, Le(s)quel(s) ? : Groupe éducation de Coordination Sud ; groupe éducation/formation de la Commission Coopération développement (CCD) ; Coordinations nationales ou locales d'ONG ; réseau Éducation pour tous du pays ; plates-formes d'ONG (nationales, régionales, locales) ; réseau Far d'éducation agricole ; autre (préciser).

Participation à des événements nationaux et/ou régionaux. Oui/Non. Si oui, Le(s)quel(s) ? : Salon de l'éducation ; Semaine de la solidarité ; autre (préciser).

Participation à des temps forts ou à des lieux de concertation internationaux dans le domaine de la coopération éducative. Oui/Non. Si oui, Le(s)quel(s) ? : *Global Campaign For Education*/Campagne mondiale pour l'éducation ; *Global Youth Action Network*/Réseau Global Action Jeunesse (GYAN) ; autre (préciser).

Quel(s) type(s) de publications avez-vous déjà réalisées ? Rapport annuel d'activités ; guide méthodologique ; document de capitalisation ; rapport de mission ; évaluation ; document de réflexion ; recueil ; produit audiovisuel d'information et de communication.

Les domaines éducation/formation/alphabétisation représentent-ils les principales activités de votre organisation ? Oui/Non.

Combien aviez-vous d'actions en 2007 ayant un volet éducation/formation de plus de 40 000 euros/an ? (ces actions peuvent être sur plusieurs pays ou sur un seul).

Présentation de vos actions de coopération éducative

Présentation d'ensemble de vos interventions. *Uniquement pour les actions de budget 2007 supérieur à 40 000 €. Jusqu'à 10 actions.*

Pour chaque action :

Nom de l'action :

Année de démarrage de l'action :

Durée de l'action (en nombre de mois) :

Budget 2007 de cette action : (en euros) :

Avez-vous d'autres actions dont le budget 2007 est supérieur à 40 000€ ? Oui/Non.

Région(s) concernée(s) par cette action : Afrique du Nord ; Afrique de l'Ouest ; Afrique centrale ; Afrique de l'Est ; Amérique du Nord ; Amérique centrale ; Amérique latine ; Caraïbes ; Asie centrale ; Asie de l'Est ; Asie du Nord ; Asie du Sud ; Asie du Sud-Est ; Moyen Orient ; Europe centrale ; Europe du Nord ; Europe du Sud ; Europe orientale ; Europe de l'Ouest ; Océanie ; autre (préciser).

Détails des trois « principales » actions de coopération éducative en 2007

Pour les trois actions de coopération éducative que vous trouvez les plus innovantes/intéressantes par rapport à la réflexion sur la coopération éducative française.

NB : Vous pouvez choisir librement parmi vos actions d'éducation, de formation professionnelle de jeunes (moins de 18 ans) ou d'alphabétisation d'adultes, même si elles ont un budget 2007 inférieur à 40 000 euros.

Pour chaque action :

Nom de l'action :

Budget total de cette action en 2007 : (en euros) **dont le budget 2007 dans cette action dédié à l'éducation et à la formation professionnelle de jeunes ou à l'alphabétisation d'adultes :**

Durée totale de l'action (en nombre de mois).

Région(s) concernée(s) par cette action : Afrique du Nord ; Afrique de l'Ouest ; Afrique centrale ; Afrique de l'Est ; Amérique du Nord ; Amérique centrale ; Amérique latine ; Caraïbes ; Asie centrale ; Asie de l'Est ; Asie du Nord ; Asie du Sud ; Asie du Sud-Est ; Moyen Orient ; Europe centrale ; Europe du Nord ; Europe du Sud ; Europe orientale ; Europe de l'Ouest ; Océanie ; autre (préciser).

Origine des ressources mises en œuvre (numérotation de 1 à 15) : MAEE ; AFD ; agence /organisation de la Francophonie ; coopération décentralisée française ; collectivité territoriale ; Union européenne ; Banque mondiale ; banques régionales de développement ; Nations Unies (Fenu, Fida, FAO, Unesco, Pnud, OIT, etc.) ; autre coopération multilatérale ; autre coopération bilatérale ; dons privés ; parrainages ; entreprises et fondations ; États du Sud ; participation des bénéficiaires ; autre (préciser).

Quels sont les objectifs de cette action par rapport aux six objectifs « Éducation pour tous » du Forum mondial de l'éducation de Dakar ? (numérotation de 1 à 6) : Protection et éducation de la petite enfance ; enseignement primaire universel ; apprentissage des jeunes et des adultes ; alphabétisation des adultes ; égalité entre les sexes ; qualité de l'éducation.

Quel est (sont) le(s) type(s) d'intervention de cette action ? (numérotation par importance) : Formation des enseignants, formateurs, cadres de l'administration/du système éducatif ; formation d'élèves ; élaboration de curricula ; définition et/ou mise en œuvre de politiques d'accompagnement éducatif ; appui aux administrations centrales ; renforcement de capacités

de structuration et de gestion communautaire d'écoles (implication des associations de parents d'élèves, gestion décentralisée, etc.) ; échanges scolaires ; construction d'infrastructures ; fourniture d'équipements et de matériel éducatif et/ou pédagogique (fournitures scolaires, manuels, de livres de lecture, etc.) ; élaboration d'outils éducatifs et/ou pédagogiques ; utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ; mise en place de fonds spécifiques d'appui aux projets locaux ; échanges de compétences, de savoirs, mise en réseau ; actions de plaidoyer ; communication (au Sud) ; actions de sensibilisation dans des écoles (au Sud) ; autre (au Sud).

Taux d'insertion des élèves post-formation dans cette action (en pourcentage).

Type d'enseignement pour cette action (numérotation de 1 à 11) : Enseignement général ; enseignement technique ; enseignement agricole ; insertion professionnelle : apprentissage, alternance, formation duale, formation courte, etc. ; éducation non formelle : actions para ou périscolaires, actions préscolaires (petite enfance), actions socio-éducatives, alphabétisation, éducation spécialisée d'enfants (handicapés, enfants des rues, etc.) ; alphabétisation d'adultes (rappel : autres types d'enseignement des adultes hors sujet) ; autre.

Si vous avez répondu 'Formation d'élèves' :

- **Nombre de formés :**
- **Fourchette d'âges des élèves concernés :** 3 à 5 ans (préscolaire) ; 6-9 ans ; 10-12 ans ; 13-15 ans ; 16-18 ans ; tous âges ; moins de 18 ans (par exemple, pour le périscolaire) ; adultes (alphabétisation).
- **Niveau(x) atteint(s) :** alphabétisation : lire, écrire, compter ; apprentissage d'un métier ; enseignement pré-primaire ; enseignement primaire ; premier cycle de l'éducation de base ; premier cycle de l'enseignement secondaire ; second cycle de l'éducation de base ; enseignement secondaire (deuxième cycle) ; enseignement postsecondaire non supérieur ; premier cycle de l'enseignement supérieur ; deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur hautement qualifié) ; doctorat ; ingénieur ; pas de niveau fixe ou défini atteint ; autre (préciser).
- **Enseignement diplômant.** Oui/Non.
- **Accompagnement de l'insertion professionnelle.** Oui/Non.

Cette action permettait-elle de la formation initiale et/ou continue ?

Nombre de formés en 2007 (1 réponse) : 1 à 99 ; 100 à 499 ; 500 à 999 ; 1000 à 1999 ; 2000 à 4999 ; 5000 à 9999 ; 10 000 à 19 999 ; 20 000 à 29 999 ; 30 000 à 39 999 ; 40 000 à 49 999 ; plus de 50 000.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées (organisation, finances, etc.) ? (Détailler autant que possible).

Évaluations/capitalisations internes réalisées. Oui/Non.

Évaluations/capitalisations externes réalisées ? Oui/Non.

Annexe 9 : Bibliographie

Documents de base

- Cadre d'intervention sectoriel (CIS) 2007-2009 : Éducation et formation professionnelle, AFD-Conseil de surveillance, mars 2007.
- Formation professionnelle et développement économique : bilan et perspectives pour une nouvelle étape, André Gauron, novembre 2007.
- La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique, Comité de réflexion stratégique sur la coopération éducative, présidé par François Perret, mai 2007 (nommé le « rapport Perret » dans ce document).
- Stratégie sectorielle Éducation, Comité interministériel pour la coopération internationale et le développement (Cicid), groupe de travail interministériel Éducation, mai 2005.

← - - - - Mise en forme : Puces et numéros

Documents complémentaires

- Classification internationale type de l'éducation, Unesco, 1997.
- Éducation pour tous : l'urgence de politiques sectorielles intégrées, Unesco, 2007.
- Formation professionnelle en secteur informel, Richard Walther, 2007, études menées dans sept pays d'Afrique.
- Formation professionnelle et coopération : mobiliser tous les acteurs, colloque HCCI/AFD du 13 novembre 2007 à l'Unesco, Paris.
- *Initiative Fast-Track*, quels enseignements pour la stratégie éducative française ? FTI/Télégramme diplomatique, juillet 2008, DPDEV/P/PE.
- *Initiative Fast-Track*, Rapport annuel 2007.
- L'évolution de l'aide publique française au développement, Émile-Robert Perrin, secrétaire général adjoint du HCCI, mars 2002.
- Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar : présentation et développement en cours, CID/DPDE, septembre 2006.
- Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, rapport d'activités 2006 et perspectives 2007, Unesco, 2007.
- Pour une stratégie de coopération en faveur de la formation professionnelle dans les pays en développement, avis adopté le 6 février 2008, HCCI.
- Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008, Unesco.
- Un bon départ, rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, éducation et protection de la petite enfance, Unesco.

← - - - - Mise en forme : Puces et numéros

← - - - - Mise en forme : Puces et numéros

Documents remis lors des rencontres

Maaiong/DPDEV

- Base provisoire assistance technique, postes maintenus en programmation, Scac.
- Documents cadres de partenariats, part des secteurs de concentration et enveloppe de coopération.
- Fonds de solidarité prioritaire et assistance technique : répartition par catégories et régions dans la Zone de solidarité prioritaire.
- Liste des Fonds de solidarité prioritaire.
- Maaiong, dossiers cofinancés jeunesse, solidarité internationale (15-25 ans), 2007.
- Maaiong, dossiers cofinancés, villes, vie, vacances/solidarité internationale, 2007.
- Volontaires sur financements Maaiong en 2007 - secteur de l'éducation.

Collectivités

- Ville de Bordeaux, politique internationale, Cabinet du Maire, présentation Power Point.
- Ville de Chevilly-Larue / Ville de Rosso (Mauritanie) : Programme de reconstruction et de réhabilitation des structures d'accueil destinées aux enfants de Dieuk dans le milieu scolaire.

Fondations (informations complémentaires sur les sites internet)

- Fondation de France : Rapport annuel 2006.
- Fondation d'entreprise Air France, 15 ans au service de l'enfance, 2007, brochure.
- Fondation d'entreprise Elle, Rapport d'activités 2005.

ONG (informations complémentaires sur les sites internet)

- Initiative développement, Présentation du pôle éducation, mars 2008, brochure.
- Aide et action : Plan global de développement 2004-2009, brochure.
- Aide et action : Rapport d'activités 2006.
- Solidarité Laïque, brochure.

Annexe 10 : Liste des tableaux et graphiques

Tab/graph 1.	Les moments clés de la coopération internationale	11
Tab/graph 2.	Les objectifs du Millénaire	12
Tab/graph 3.	La coopération publique internationale en matière d'éducation	13
Tab/graph 4.	Répartition de l'APD bilatérale éducative en 2004 (en millions d'euros).....	26
Tab/graph 5.	APD française hors dettes, écolages et aide aux réfugiés (« hder »), en 2004..	26
Tab/graph 6.	Budgets annuels (2007) des ONG.....	36
Tab/graph 7.	Budgets éducatifs en fonction de la taille des ONG	37
Tab/graph 8.	Budgets éducatifs des ONG spécialisées en coopération éducative.....	37
Tab/graph 9.	Budgets éducatifs des ONG non spécialisées en coopération éducative	38
Tab/graph 10.	Première et seconde sources de financement des associations	39
Tab/graph 11.	Sources de financement (privé/public) des budgets éducatifs 2007 des ONG.....	39
Tab/graph 12.	Géographie des interventions selon l'origine des fonds	40
Tab/graph 13.	Principaux objectifs poursuivis par les interventions.....	41
Tab/graph 14.	Partenaires locaux des associations.....	42
Tab/graph 15.	Zones d'intervention des ONG en matière de coopération éducative	43
Tab/graph 16.	Durée des projets	44
Tab/graph 17.	Budget des interventions	44
Tab/graph 18.	Types d'intervention.....	45
Tab/graph 19.	Principaux types d'enseignement.....	45
Tab/graph 20.	Budget des interventions d'enseignements formel et non formel	46
Tab/graph 21.	Domaines de compétences des collectivités en matière d'éducation et de formation professionnelle	50
Tab/graph 22.	Nombre d'opérations en 2003 et montants des FSP (en millions d'euros)	79
Tab/graph 23.	Les FSP sur l'éducation et la formation professionnelle de jeunes de 2000 à 2007	79
Tab/graph 24.	DCP signés et pays dans lesquels l'éducation est un secteur de concentration (2007)	81
Tab/graph 25.	Part des secteurs de concentration et enveloppes de coopération des DCP (2007).....	82
Tab/graph 26.	Assistance technique mobilisée sur l'éducation de 2006 à 2008	83
Tab/graph 27.	Chantiers Jeunesse solidarité internationale cofinancés par le MAEE en 2007.	85

Tab/graph 28.	Ville, vie, vacances, solidarité internationale.....	86
Tab/graph 29.	Projets sur l'éducation, approuvés de 2000 à 2007, en cours.....	87
Tab/graph 30.	Projets sur l'éducation, approuvés entre 2000 et 2007, achevés.....	88
Tab/graph 31.	Projets sur la formation professionnelle, approuvés entre 2000 et 2007, en cours.....	89
Tab/graph 32.	Liste des ONG enquêtées.....	95
Tab/graph 33.	ONG, fondations et collectivités rencontrées en complément de l'enquête....	98

Regard sur la coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle

La coopération française en matière d'éducation et de formation professionnelle est riche et multiforme. La politique publique française, définie en 2005, donne les orientations d'intervention aux différents acteurs : pouvoirs publics, professionnels du système éducatif français, collectivités territoriales, organisations non gouvernementales, fondations, entreprises, particuliers via le mécénat et le parrainage ou via le bénévolat. Toutefois, ces acteurs, nombreux et variés, ne se connaissent pas toujours bien entre eux. En particulier, les actions, compétences et orientations des acteurs non gouvernementaux restent encore assez peu connues.

Ce document provient d'une étude réalisée de février à juillet 2008 à la demande de la Mission d'appui à l'action internationale des organisations non gouvernementales / Direction générale de la Coopération internationale et du Développement (Maaiong/DGCID), du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), dans le cadre du Groupe éducation de la Commission Coopération Développement (CCD). L'étude a été menée en parallèle de la révision en cours de la stratégie française en la matière.

Ce document propose aux acteurs non gouvernementaux un état des lieux des actions de coopération française en matière d'éducation, de formation professionnelle et d'insertion. Il situe d'une part la coopération publique française dans son contexte international et présente la stratégie suivie par la France. D'autre part, une enquête menée auprès de plus de 60 ONG et complétée par des entretiens individuels avec quelques fondations et collectivités permet de tracer les grandes lignes du paysage de la coopération française non gouvernementale.

La collection
Études et Travaux en ligne
accueille des textes publiés
sous forme électronique,
téléchargeables gratuitement
sur le site du Gret : www.gret.org
rubrique *Ressources en ligne*.

Ils sont par ailleurs vendus sous forme
imprimée, à la librairie du Gret.
Conditions de vente : www.gret.org,
rubrique *Publications*.

Cette collection est dirigée
par Philippe Lavigne Delville
et Danièle Ribier.

GRET

Groupe de recherche et d'échanges technologiques
Campus du Jardin tropical, 45 bis avenue de la Belle Gabrielle
94736 Nogent-sur-Marne, France.
Tél. : 33 (0)1 70 91 92 00. Fax : 33 (0)1 70 91 92 01.
E-mail : gret@gret.org. Site Web : www.gret.org

ISBN : 978-2-86844-186-7

ISSN : 1775-741 X



9 782868 441867