



EVALUATION DE L'ACTION DE LA FRANCE POUR L'ÉDUCATION DE BASE DANS LES PAYS DU G5 SAHEL

(BURKINA FASO, MALI, NIGER, MAURITANIE,
TCHAD 2005-2015)

Rapport final
1er mars 2018



1 cours Verdun
69002 LYON
Tél. 04 78 28 15 00
pluricite@pluricite.fr

EVAl Conseil
Gildas Gautier

17 allée des Pléiades
26 800 ETOILE SUR RHONE
Tel. 06 88 46 33 56
evalconseil@wanadoo.fr

Learning Avenue

25 rue de l'Abbé Carton
75014 PARIS
Tél. 06 86 17 48 92
fhenard@learningavenue.fr

Avec la collaboration d'Éric LANOUE

Statut du document

Ce document est le rapport final de l'évaluation de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S (Burkina Faso, Mali, Niger, Mauritanie, Tchad 2005-5015) établi à la demande du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et de l'Agence française de développement. Les analyses et commentaires développés n'engagent que leurs auteurs et ne constituent pas une position officielle.

Remerciements

L'équipe d'évaluation remercie l'ensemble des personnes rencontrées et interrogées, en France et dans les pays du G5S visités. L'expérience qu'elles ont fait partager ainsi que leur connaissance des politiques de coopération en matière de développement, et des interventions en faveur de l'éducation de base en particulier, ont constitué des apports cruciaux pour la réalisation de cette évaluation.

Par ailleurs, les consultants remercient de manière particulière les membres du Groupe de référence pour leur participation active et leurs contributions à l'élaboration des différents rapports, ainsi que pour leur contribution à l'amélioration des recommandations de l'évaluation.

EVALUATION DE L'ACTION DE LA FRANCE POUR L'EDUCATION DE BASE DANS LES PAYS DU G5 SAHEL	1
1 Enjeux et finalités de l'étude	5
1.1 Cadre de l'évaluation.....	5
1.2 Champ de l'évaluation.....	7
1.3 Bilan de l'action de la France et questionnaire évaluatif.....	8
1.4 La démarche d'évaluation déployée	9
1.5 Limites des travaux.....	10
2 Contexte politique, social, démographique et institutionnel	11
2.1 Contexte social et politique : des pays en situation de crise globale aiguë	11
2.2 Contexte démographique : une croissance non contrôlée qui démultiplie le besoin d'éducation.....	12
2.3 Contexte socio-économique : une faiblesse extrême des ressources de tous les pays.....	12
2.4 Contexte linguistique : une place du français prédominante dans les politiques nationales et dans l'enseignement.	12
2.5 Contexte éducatif : des besoins en croissance accélérée sans réponse correspondante	14
3 Acteurs de l'aide en matière d'éducation de base dans les pays du G5S et place de la France	20
3.1 Les acteurs de l'aide et modalités d'interventions	20
3.2 Les interventions françaises en éducation	25
3.3 Place de l'éducation de base dans l'action de la France dans les pays du G5S.....	33
4 Réponses aux questions évaluatives	43
4.1 Pertinence	43
4.2 Cohérence interne.....	49
4.3 Cohérence externe	52
4.4 Efficacité et efficience	57
4.5 Viabilité.....	65
5 Conclusions de l'évaluation	69
6 Préconisations	73
7 Annexes.....	82
7.1 Annexe 1 - Référentiel de l'évaluation	83
7.2 Annexe 2 - Composition du Groupe de référence.....	90
7.3 Annexe 3 - Programmes des missions dans les pays.....	91
7.4 Annexe 4 - Liste des sigles et acronymes	98
7.5 Annexe 5 – Glossaire des indicateurs (définition, source, limites, objectif)	99
7.6 Annexe 6 – Liste des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) présents sur l'EDB dans les pays du G5S de 2005 à 2015	106
7.7 Annexe 7 – Synthèses pays.....	107
7.8 Annexe 8 – Tableaux d'indicateurs par pays	129

1 ENJEUX ET FINALITES DE L'ETUDE

1.1 Cadre de l'évaluation

Droit humain fondamental, l'éducation est une priorité de la politique de développement et de solidarité internationale de la France. Au cœur des processus de transformation sociale et économique, elle est un puissant facteur de réduction des inégalités et de développement durable, y compris économique. L'accès à une éducation de qualité contribue également à l'épanouissement des personnes, à l'exercice de la citoyenneté et à la promotion de l'Etat de droit. Dans les pays francophones, l'action de la France en faveur de l'éducation est indissociable du soutien et de la promotion du français comme langue d'enseignement dans un contexte plurilingue.

Dans les pays du G5 Sahel (G5S), la présence de vulnérabilités communes et le poids de la jeunesse dans la population renforcent les priorités accordées à l'action de la France pour l'éducation. Ces pays sont confrontés à des enjeux démographiques, sécuritaires et migratoires qui pèsent sur les besoins et sur les capacités de leurs systèmes éducatifs, dont les résultats figurent parmi les plus faibles au monde. Mais dans le même temps, l'éducation contribue à répondre à ces enjeux : elle concourt à la fois au développement économique, à la maîtrise de la démographie (via l'éducation des filles) et à la prévention du sentiment d'exclusion des jeunes. Face aux défis et aux enjeux propres à cette zone d'intervention, l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base doit pouvoir s'adapter et renforcer son efficacité, en tirant les enseignements de ses engagements passés et en accentuant la dimension régionale de son action.

Cette évaluation, commanditée par le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE), s'inscrit dans la lignée des recommandations de deux rapports qui soulignent la nécessité d'évaluer l'action de la France en éducation au Sahel : le rapport d'information parlementaire « Sahel : pour une approche intégrée » (2013) et le rapport de la mission au Niger de l'Inspection Générale des Affaires Etrangères (2015). Ce dernier recommande explicitement de « *Procéder à une évaluation sans tabou de la coopération éducative et linguistique en zone sahéenne et définir une stratégie 1) de renforcement de l'influence de la France dans le pilotage des programmes locaux et 2) de convergence des actions et des moyens DGM, AFD et francophonie* ».

La présente évaluation entre dans le cadre des évaluations stratégiques menées par la Direction générale de la mondialisation, de la culture, de l'enseignement et du développement international (DGM) du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères français. Cette évaluation a été décidée par le comité des évaluations de la DGM en janvier 2016. Il s'agit d'une évaluation conjointe avec l'Agence Française de Développement, inscrite au programme des évaluations de l'Agence.

Cet exercice, basé sur une analyse rétrospective et prospective a été confié à un prestataire extérieur. Il a été réalisé sous la conduite d'un groupe de référence¹ afin d'apporter un éclairage sur le processus et l'objet de l'évaluation.

Les objectifs de cette évaluation sont les suivants :

- **Objectifs liés à la dimension rétrospective de l'évaluation** (sur la période concernée par l'évaluation 2005-2015) :
 - **Caractériser les enjeux spécifiques des cinq pays visés par l'évaluation** au cours de la période 2005-2015

¹ La composition du Groupe de référence est indiquée en annexe 2.

- **Dresser un bilan de l'action de la France en faveur de l'éducation de base** dans les cinq pays visés par l'évaluation entre 2005 et 2015
- Evaluer la **pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité** de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans ces pays
- **Objectifs liés à la dimension prospective de l'évaluation :**
 - Disposer d'éléments utiles pour la mise en œuvre de la **Stratégie Education-Formation-Insertion 2017-2021 du MEAE** et du **Cadre d'Intervention Stratégique « Education-Formation-Insertion »** de l'AFD, en tenant compte de la nouvelle initiative « Alliance Sahel » (juillet 2017).

Plus précisément, la présente évaluation doit permettre de :

- Apporter des connaissances :
 - Enrichir la connaissance et la réflexion stratégique sur des enjeux actuels partagés par les pays du G5S en éducation de base
 - Enrichir la connaissance des engagements des autres bailleurs sur l'éducation de base dans les pays du G5S et la réflexion sur la déclinaison de la stratégie éducative Française dans les pays du G5S.
 - Identifier les ressources et analyser les priorités relatives à l'éducation de base dans des nouvelles stratégies Sahéliennes internationales afin d'identifier les articulations possibles et les leviers mobilisables pour renforcer la pertinence de l'action de la France.
- Contribuer aux réflexions sur la dimension régionale de l'action de la France :
 - Renforcer la dimension régionale de la stratégie française de soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S
 - Identifier les objectifs ou problématiques sur lesquels il conviendrait de renforcer la dimension régionale des actions pour améliorer leur efficacité.
 - Alimenter la réflexion sur l'adaptation des modalités d'intervention dans les territoires marginalisés et en faveur des populations vulnérables au Mali, Niger et Burkina Faso.
 - Investiguer les moyens de renforcer la dimension régionale des actions (par exemple, dans quelle mesure le G5S peut-être un support d'action intéressant et opportun ?).
 - Tirer les enseignements et définir les axes de progrès susceptibles de renforcer la pertinence de l'action de la France pour le développement de l'éducation de base dans les pays du G5S
- Identifier les mesures permettant de renforcer l'action de la France :
 - Renforcer la cohérence et la complémentarité des moyens bilatéraux mobilisés par les acteurs français pour l'éducation de base dans les pays du G5S,
 - Renforcer l'articulation et la cohérence entre les moyens bilatéraux et multilatéraux de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S,
 - Renforcer l'efficacité de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S, notamment en termes de pilotage et de suivi.
 - Renforcer l'efficience de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S, notamment en termes de pilotage et de suivi.

- Renforcer la viabilité et la durabilité de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S.
- Renforcer la capacité d'influence de la France sur les enjeux et les priorités de l'éducation de base dans les pays du G5S dans le dialogue sectoriel, en intégrant un axe stratégique sur la francophonie².

1.2 Champ de l'évaluation

Le champ thématique de l'évaluation recouvre l'action de la France pour le développement de l'éducation de base dans les pays du G5S (Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad).

L'objet évalué est bien l'action de la France pour l'éducation de base dans les 5 pays (et non les politiques éducatives de ces 5 pays). Le périmètre comprend les aides bilatérales et multilatérales et une attention particulière est portée sur les programmes régionaux initiés ou soutenus par la France (Pôle de Dakar, IFADEM, ELAN...) ainsi que sur l'articulation des volets éducatifs et linguistiques des actions financées par la France.

Plus précisément, le champ de l'évaluation peut être défini à partir des points suivants :

- **Les actions ciblées sur le niveau primaire et le collège (premier cycle de l'enseignement secondaire).**
- **Les actions de soutien au français, langue d'enseignement pour l'éducation de base, conduites par les postes, l'AFD ou les partenaires francophones (OIF notamment).**

L'Action de la France comprend³ :

- Les engagements financiers et le financement de l'assistance technique pour l'éducation de base dans les pays du G5S⁴ par l'Agence Française de Développement (AFD).
- Les engagements du MEAE portant sur sept projets financés par le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) et cinq postes d'Experts Techniques Internationaux (ETI).
- L'action d'opérateurs spécialisés et des partenaires financés par l'AFD ou le MEAE pour des programmes ayant contribué au développement de l'éducation de base dans les pays du G5S : PASEC (Confemen), IFADEM, Pôle de Dakar, OPERA et ELAN.
- Le travail d'influence et les contributions de la France aux organisations internationales œuvrant pour l'éducation de base dans les pays visés, dont la participation au Partenariat mondial pour l'éducation (PME), via notamment la mise à disposition d'experts techniques internationaux (2 ETI).
- Le soutien à 4 projets d'ONG intervenant sur le secteur de l'éducation de base (FISONG et projets Initiatives ONG).
- La coopération décentralisée⁵

² Il s'agit bien d'un axe, et non une composante à part entière de cette évaluation.

³ Le rapport parlera de l'Action de la France pour l'appui technique, financier et pour l'influence que la France (MEAE, AFD, et les opérateurs français).

⁴ 37 subventions « pays » dans le cadre d'aides budgétaires globales ou ciblées et d'aides projet comprenant de l'assistance technique.

⁵ La coopération décentralisée n'est pas intégrée dans le bilan de l'action de la France (données non disponibles) mais a été prise en compte dans les analyses (réponses aux questions évaluatives).

Le **champ temporel de l'évaluation** s'étend de 2005 à 2015⁶.

- Le début de période est marqué par un transfert de compétences entre le MEAE et l'AFD : en 2005, l'Agence est devenue responsable de la mise en œuvre de l'action bilatérale de la France dans le secteur éducatif (alphabétisation, éducation primaire et secondaire, formation professionnelle). Le MEAE est responsable de la mise en œuvre des actions liées à la coopération culturelle, la francophonie et la promotion de la langue française, la recherche et l'enseignement supérieur⁷, ainsi que des contributions aux organisations ou aux initiatives multilatérales. Depuis ce transfert l'intervention de l'AFD dans le secteur éducatif a été guidée par quatre cadres stratégiques.

1.3 Bilan de l'action de la France et questionnement évaluatif

1.3.1 Bilan de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S

En début d'évaluation, un bilan de l'action de la France en faveur de l'éducation de base dans les cinq pays visés par l'évaluation entre 2005 et 2015 a été effectué. Ce travail avait pour objectif d'analyser le contexte et faire ressortir les spécificités du secteur éducatif des 5 pays et leur évolution sur la période et de dresser un bilan de l'action de la France en faveur de l'éducation de base dans les pays du G5S de 2005 à 2015.

1.3.2 Le questionnement évaluatif

L'évaluation de l'action de la France dans les pays du G5S a visé à répondre aux 10 questions évaluatives suivantes :

PERTINENCE

1. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux besoins des pays du G5S en matière d'éducation de base ?

COHERENCE INTERNE

2. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux enjeux et priorités définies par les stratégies françaises durant la période ?
3. Comment les différents moyens de l'aide bilatérale mobilisés par les acteurs français se sont-ils articulés pour répondre aux besoins et aux enjeux identifiés dans les pays du G5S ?

COHERENCE EXTERNE

4. Comment les moyens mobilisés par l'aide bilatérale de la France se sont-ils articulés avec ceux de la coopération européenne, des principaux bailleurs multilatéraux et des autres bailleurs bilatéraux ?
5. Quel est le niveau de cohérence et de complémentarité entre l'action de la France et les nouvelles stratégies internationales sahéniennes ?

EFFICACITE

6. Quels ont été les principaux résultats et effets (attendus ou non) de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S et la région du Sahel ?

⁶ Certaines analyses pourront nécessiter d'intégrer des éléments antérieurs à 2005 et des engagements à plus long terme.

⁷ Décision du Comité Interministériel de la Coopération Internationale et de Développement (CICID – 20 Juillet 2004).

7. L'action de la France dans les pays du G5S a-t-elle permis de contribuer aux objectifs définis par les stratégies françaises ?

EFFICIENCE

8. Les moyens techniques et financiers mobilisés par la France ont-ils permis de répondre aux objectifs recherchés en matière d'éducation de base sur la période 2005-2015 ?

VIABILITE

9. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle eu un caractère structurant pour les pays du G5S en termes de définition, d'orientation, de suivi et la coordination des politiques nationales relatives à l'éducation de base ?
10. La capacité d'influence de la France s'est-elle confirmée sur la durée, tant en termes d'appui technico-financier que dans ses relations partenariales avec les pays et leurs partenaires de développement ?

Le référentiel de l'évaluation est rappelé en annexe 1.

1.4 La démarche d'évaluation déployée

L'évaluation a été réalisée en 3 principales phases :

1. Phase de cadrage de septembre à décembre 2016
2. Phase d'analyse documentaire
 - a. Collecte préalable aux missions de terrain de janvier à mars 2017
 - b. Missions de terrain de mai à juin 2017
3. Phase d'analyse et de finalisation du rapport d'évaluation de juillet à octobre 2017

L'évaluation a démarré par une réunion de lancement avec le comité technique de l'étude fin septembre 2016. Cette réunion a notamment permis de cadrer la démarche et de revenir sur les objectifs et les enjeux de l'évaluation. L'équipe d'évaluation a ensuite engagé le travail d'analyse documentaire qui a permis la rédaction d'une note de cadrage. Par ailleurs, des premiers entretiens de cadrage (une dizaine) ont été menés afin de mieux appréhender le contexte et les attentes des différents acteurs.

L'équipe d'évaluation a ensuite réalisé un travail important de bilan de l'action de la France sur la base de la conduite d'une trentaine d'entretiens auprès d'acteurs clefs et d'une analyse documentaire. Ce travail a abouti à la remise d'un « Rapport de phase 1 » qui a été présenté au Groupe de référence en mars 2017.

L'évaluation s'est poursuivie par la réalisation de 5 missions pays entre mai et juin 2017 qui ont permis de réaliser une vingtaine d'entretiens ciblés auprès d'acteurs ayant une vision historique et stratégique au niveau des autorités nationales, des partenaires techniques et financiers (PTF), des organisations non gouvernementales (ONG) et acteurs de la société civile. Au retour des missions,

l'équipe d'évaluation a rédigé 5 synthèses pays⁸ qui ont fait l'objet d'une présentation et d'une discussion lors d'une réunion du comité technique au mois de juin 2017.

Enfin, la dernière phase a visé à consolider les analyses afin de répondre aux dix questions d'évaluation et rédiger le présent rapport final d'évaluation.

1.5 Limites des travaux

Les limites de l'évaluation peuvent être appréhendées à plusieurs niveaux : dans la collecte des données, la valeur des données et des résultats associés, et l'élaboration d'un lien de causalité entre les résultats et les interventions évaluées :

- L'absence d'un document stratégique français portant spécifiquement et uniquement sur le soutien à l'éducation de base au Sahel sur la période évaluée fait que l'action de la France ne peut être appréciée par rapport à des objectifs précis définis ex-ante. Au final, l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S a été analysée, a posteriori, à partir de stratégies éducation, qui ont scandé la période, portant sur des périmètres géographiques plus larges et à partir de plans ou stratégies portant sur le Sahel, mais dépassant largement le périmètre de l'éducation de base.
- Le manque de données de suivi sur les différentes composantes de l'action de la France et le nombre insuffisant de projets ayant fait l'objet d'évaluations a limité le travail possible d'analyse documentaire et de consolidation de données et informations.
- L'équipe d'évaluation a rencontré des difficultés importantes pour rencontrer des acteurs ayant une vision historique du fait du très fort renouvellement du personnel dans les institutions visées (PTF, ONG et autorités nationales). Ces rotations affectent la mémoire institutionnelle utile pour une évaluation portant sur 10 ans.
- Enfin, la détermination d'un lien de causalité entre l'action spécifique de la France sur la période observée et les effets et impacts attendus s'est révélée difficile, voire impossible. L'enchaînement allant des interventions ressortant du MEAE/AFD jusqu'aux résultats constatés est complexe et ne dépend pas que de la logique d'action française. Les résultats et les effets au niveau des pays proviennent d'une diversité de facteurs, entre autres les contextes spécifiques du pays, les contributions des partenaires de développement parmi lesquelles le MEAE/AFD se situe.

⁸ Le programme des missions est en annexe 3 et les fiches synthèses en annexe 7 du présent rapport

2 CONTEXTE POLITIQUE, SOCIAL, DEMOGRAPHIQUE ET INSTITUTIONNEL

2.1 Contexte social et politique : des pays en situation de crise globale aiguë

Les difficultés socioéconomiques et politiques auxquelles les pays du Sahel sont confrontés sont d'une ampleur inédite : l'extrême pauvreté, les crises alimentaires, les faiblesses institutionnelles, l'explosion démographique⁹, l'importance accrue des trafics et des mouvements extrémistes, les institutions politiques et administratives peu performantes, ou encore les conflits ethniques. Depuis 2005, la situation de ces pays s'est détériorée notamment en ce qui concerne la situation politique et humanitaire, les conditions de sécurité et la garantie des droits de l'homme dans la région¹⁰. Les conflits et les violences au sein de la sous-région ont pris une importance renouvelée : violences chroniques liées à la compétition pour les ressources naturelles, criminalité organisée autour du trafic de stupéfiants et violences armées, nationales et transnationales, depuis le début de la crise libyenne. Cette crise a eu des répercussions directes sur les conflits armés au Mali et sur l'expansion de la menace de Boko-Haram sur le bassin du lac Tchad.

À cela s'ajoute un processus de fragilisation des États de la sous-région. Les facteurs responsables tiennent notamment d'abord en leur incapacité à concrétiser les politiques publiques dans les territoires périphériques où vivent les populations les plus vulnérables, provoquant une défiance et une frustration croissante envers les autorités publiques. La fragilité des États du Sahel est accrue par le renforcement des mouvements anti-gouvernementaux, qui occupent les espaces laissés vacants et y assurent la gestion de fonctions essentielles traditionnellement liées à l'État (sécurité, justice, éducation).

Cette situation impacte directement les systèmes éducatifs du fait des pressions créées par les mouvements de population, de l'affectation des ressources aux secteurs de la sécurité plutôt qu'aux services sociaux, ou encore du risque pour les acteurs de la coopération liées aux actions terroristes.

La création du G5 Sahel (G5S)¹¹ a été directement inspirée du contexte critique affectant ces États. Dans la convention portant création du G5S, les signataires entendent mettre en œuvre une action commune afin de relever les défis rencontrés par les gouvernements¹² et de renforcer la résilience des États de la région. Le G5S dispose de la personnalité juridique et d'organes officiels, dont la Conférence des Chefs d'États qui prend les décisions officielles et le Conseil des Ministres qui met en œuvre la politique telle que définie par la première instance. De création récente, le G5 Sahel ne dispose pas d'organes opérationnels pour conduire des programmes dédiés à l'insertion socio-éducative et économique des jeunes sahéniennes.

⁹ Les taux de natalité des pays du Sahel sont parmi les plus élevés du monde. En moyenne, on compte 66 enfants pour 10 femmes au Niger, 63 au Mali, 61 au Tchad, ou encore 59 au Burkina Faso (Source : AFD, Sahel, Plan d'action pour un engagement renouvelé, p.13).

¹⁰ Source : Union Européenne, Fiche d'information, l'Union Européenne et le Sahel, Bruxelles, le 6 février 2014.

¹¹ Le G5 Sahel ou « G5S » est un cadre institutionnel de coordination et de suivi de la coopération régionale en matière de politiques de développement et de sécurité, créé lors d'un sommet du 15 au 17 février 2014 par cinq États du Sahel : Mauritanie, Mali, Burkina Faso, Niger et Tchad.

¹² C'est à dire le renforcement de la paix, la lutte contre le terrorisme, le besoin d'institutions démocratiques stables, le déficit en infrastructure de base, la sécurité alimentaire, le développement humain ou encore la gestion de l'eau.

« L'Initiative Sahel 2017 » constitue la contribution de l'Agence Française de Développement à la stratégie sahélo-saharienne de la France, face aux crises multiples en cours dans la région. Elle est une déclinaison opérationnelle du Plan d'Action Sahel de l'AFD, validé en décembre 2015, sur son volet « vulnérabilités face aux crises ». Cette initiative fait l'objet d'un texte récapitulatif des principaux éléments de contexte propres au Sahel, en grande partie ici rappelées.

2.2 Contexte démographique : une croissance non contrôlée qui démultiplie le besoin d'éducation

Les cinq pays du G55 enregistrent des taux de croissance démographique parmi les plus élevés au monde. À la fin du siècle, un tiers de la croissance de la population mondiale proviendra des pays du Sahel.

La conséquence de cette croissance démographique est l'extrême jeunesse des populations sahéniennes, avec des besoins en éducation et en emplois qui ne sont d'ores et déjà pas satisfaits. Cette pression démographique pèse également fortement sur les finances publiques des pays sahéniens qui peinent à soutenir les évolutions des taux de scolarisation, alors que les cinq pays sahéniens restent encore très éloignés de l'atteinte de l'objectif de scolarisation primaire universelle (SPU) comme l'a noté le rapport de bilan de l'Éducation Pour Tous dressés en 2015. Pour combler ce retard, la définition de politiques éducatives efficaces et la mobilisation accrue de ressources pour répondre aux besoins éducatifs croissants représentent une impérieuse nécessité.

2.3 Contexte socio-économique : une faiblesse extrême des ressources de tous les pays

Selon le PIB par habitant en dollars courants et l'indice de développement humain (IDH) du PNUD, les États sahéniens se retrouvent parmi les quarante pays les plus déshérités de la planète.

L'économie des cinq pays est qualifiée, par certains analystes, de « rente et de subsistance »¹³. Le Revenu National Brut (RNB) de chacun des pays est largement inférieur à la moyenne par habitant du continent (de 1 650 dollars en Afrique subsaharienne selon les statistiques de la Banque mondiale), en particulier dans les pays qui disposent de ressources naturelles exportables importantes (Niger, Tchad...) et dans ceux qui souffrent d'une situation d'enclavement économiquement handicapante (Mali, Tchad, Niger). Dans ces cinq pays, un peu plus de la moitié de la population vit en dessous du seuil de pauvreté conformément à la moyenne de l'Afrique subsaharienne.

2.4 Contexte linguistique : une place du français prédominante dans les politiques nationales et dans l'enseignement.

Du fait de l'histoire coloniale et des choix opérés lors des Indépendances, le français occupe encore une place importante à divers titres selon les pays, soit comme langue officielle ou co-officielle, soit

¹³ Le Sahel, un enjeu international, La Documentation Française, dossier, 2013.

comme langue administrative. Le français n'est pas la langue maternelle pour la quasi-totalité des apprenants. Cette situation soulève une difficulté majeure car les systèmes éducatifs des pays du G5 Sahel ont eu tendance par le passé à considérer le français comme langue d'enseignement unique. Cette orientation linguistique élitiste a connu divers revirements du fait des politiques d'arabisation dans l'enseignement (en Mauritanie et au Tchad) et aussi de l'introduction partielle de langues nationales autres que le français (Burkina Faso, Mali et Niger). Le tableau ci-dessous illustre la place occupée par le français dans l'enseignement de base selon les pays du G5 Sahel au moment de la réalisation de l'évaluation.

Illustration 1 : Place du français comme langue d'enseignement dans les systèmes éducatifs formels en éducation de base en 2016 (selon les politiques et programmes officiels)

	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
Langue d'enseignement (écoles publiques)					
Langue d'apprentissage non officielle (public et privé) des disciplines scientifiques aux côtés de l'arabe. Seule langue d'enseignement des autres matières (histoire, philosophie...)					
Bilinguisme français-arabe					
Bilinguisme français-arabe limité à certaines écoles (écoles coraniques rénovées et médersas)					
Expérimentation d'une transition progressive langues nationales et ou vernaculaires (L1) vers le français langue seconde (L2) devenant medium d'enseignement (projets bailleurs de fonds, échantillon d'écoles) dans les premiers apprentissages					
Expérimentation d'un bilinguisme intégral en français et langue nationale (hors arabe)/français ¹⁴					

Source : Pluricité à partir de diverses sources documentaires (plans décennaux de développement de l'éducation, rapports, études¹⁵, articles scientifiques).

Seul le Burkina Faso a tenté une expérience de bilinguisme intégral français-Mooré (les apprenants devant, au collège, devenir aussi compétents dans les deux langues), mais cette expérience a été limitée à quelques établissements. Le Niger, le Burkina Faso et le Mali ont cherché à développer un apprentissage du français en commençant les enseignements en langues nationales pour aller progressivement vers des enseignements en langue française. Cette voie est perçue par la France comme une stratégie efficace de lutte contre l'échec scolaire et, plus largement comme un vecteur de développement de la francophonie. Le Tchad et la Mauritanie ont co-utilisé l'arabe et le français comme langues d'enseignement au sein de leurs programmes d'apprentissage.

La langue française, qui a longtemps été ainsi langue exclusive d'enseignement, est toujours perçue comme le vecteur linguistique de l'ascension sociale et de la reproduction des élites. Le développement concurrent au français de la pratique de l'arabe dans certains pays (Tchad, Mauritanie), l'introduction du bilinguisme dans l'enseignement primaire et la permanence des usages courants des nombreuses langues maternelles interrogent à la fois sur l'avenir de la place du français dans ces pays et sur l'efficacité des systèmes éducatifs aux pratiques linguistiques d'enseignement hétérogènes.

¹⁴ Le bilinguisme intégral se définit comme des compétences équivalentes en français et en langue nationale (hors arabe).

¹⁵ Notamment, la synthèse des enquêtes sur les « Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone (Lascolaf) » publiée en 2011

2.5 Contexte éducatif : des besoins en croissance accélérée sans réponse correspondante

2.5.1 Une croissance générale des effectifs scolaires

Les pays du G5 Sahel ont eu à faire face, en une seule décennie, à des phénomènes d'augmentation des effectifs certes fort éloignés de ceux attendus par les politiques internationales de l'Éducation pour tous mais quantitativement spectaculaires dans leur propre histoire scolaire. Selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, sur l'ensemble de la période, les taux de croissance des effectifs ont littéralement bondi en cette décennie et les effectifs scolaires au primaire ont ainsi été multipliés par 2,3 au Niger, 2,13 au Burkina Faso, 1,85 au Tchad, 1,48 au Mali et 1,43 en Mauritanie (moyenne de 1,36 pour toute l'Afrique subsaharienne).

Au second cycle de l'Éducation de Base, du début à la fin de la période, les effectifs ont été multipliés au Burkina Faso par 3,43, au Niger par 3,17, au Tchad (jusqu'en 2012) par 1,77, au Mali par 2 et en Mauritanie par 2,46 (moyenne de 1,63 pour toute l'Afrique subsaharienne). Du primaire au secondaire, des mécaniques de flux d'accès, dépendant des taux de transition d'un cycle à l'autre, se sont ainsi mis en place poussant les gouvernements à envisager leur régulation.

2.5.2 Une efficacité interne du système éducatif en baisse sur la fin de la période

L'efficacité interne des systèmes éducatifs sahéliens mesurée par le taux de survie en dernière année du primaire (calculé à partir des taux de promotion successifs dans le cycle) était en Afrique subsaharienne de 62% en début de période et de 56,3% en fin de période. Dans cette partie de l'Afrique, le taux est donc à la baisse sur l'ensemble de la période, ce qui indique une plus faible rétention des effectifs, après avoir été davantage constant dans les années 2000.

Or dans les pays du G5S, les taux de survie demeurent relativement constants au Mali de 2005 à 2010 (il chute en 2011), au Tchad et au Burkina Faso, de 2005 à 2013¹⁶. Les taux de survie dans l'enseignement primaire les plus élevés (de l'ordre de 70 % à 80%) sont obtenus par le Burkina Faso et le Mali, avant de connaître une forte chute en 2013 (77%) et 2014 (65%) due au contexte de crise politique. Le taux de survie en Mauritanie demeure relativement stable (de l'ordre de 75%).

En matière de survie en dernière année d'étude de l'enseignement primaire, l'indice de parité - non disponible pour l'Afrique subsaharienne dans les données de l'ISU - apparaît défavorable aux filles sur l'ensemble de la période au Tchad, au Mali et Niger (hormis pour les années 2007 et 2013). Les écarts tendent à se résorber au Burkina Faso et en Mauritanie.

Certains pays du G5 Sahel ont tenté d'accompagner les mécaniques de flux liées à l'allongement des scolarités par des politiques d'accueil moins restrictives sur la période (suppression des tests d'entrée en 6^{ème} au Burkina Faso et au Niger¹⁷) ; les plus fortes restrictions des taux de transition du primaire vers le secondaire étant observées en Mauritanie où, en moyenne sur l'ensemble de la période, seul 1 enfant sur 2 du primaire parvient au premier cycle du secondaire.

¹⁶ Un autre indicateur d'efficacité interne appelé taux d'achèvement dans l'enseignement primaire affiche qu'un peu plus de 6 enfants sur 10 achèvent le cycle d'enseignement primaire contre seulement 3 sur 10 au Tchad sur la même période

¹⁷ En fin de période, le Niger a fait marche arrière et s'est repositionné dans une politique d'accueil restrictive au collège dans l'attente d'une réforme complète de cycle.

2.5.3 Un développement de l'enseignement privé mal mesuré

L'enseignement dit privé, qu'il soit encadré par les Etats ou non, est loin de représenter une catégorie homogène. Il regroupe des écoles à finalités à la fois distinctes et en certains cas communes : écoles à vocation sociale comme les « écoles communautaires » où les familles participent à leur construction, écoles confessionnelles (coraniques, catholiques, protestantes), et écoles privées laïques lucratives destinées aux classes aisées¹⁸.

Concernant les écoles à caractère confessionnel musulman, quatre grandes catégories existent, qui accueillent des enfants d'âge scolaire (les écoles coraniques traditionnelles accueillant aussi des adultes). Elles sont cependant bien plus fluides et perméables dans la réalité que ne peut le représenter un schéma. Cependant, il est possible de tenter une typologie sous la forme suivante :

Illustration 2 : Les différents types d'écoles à caractère confessionnel musulman

	Ecole coranique traditionnelle	Ecole coranique moderne	Ecole ou médersa franco-arabe PRIVEE	Ecole ou médersa franco-arabe PUBLIQUE
Projet éducatif principal	Mémorisation du Coran + Rudiments des pratiques	Mémorisation du Coran & sciences islamiques	arabe et français + sciences islamiques + matières séculières <i>Réparties différemment selon les écoles et/ou les pays</i>	Arabe et français + Programme élémentaire Sciences islamiques <i>Sauf au Mali</i>
Sanction des études	Ijaza	Ijaza - Certif. fin primaire <i>selon pays</i>	Diplôme privé (reconnu ou non par l'Etat) Certif. fin primaire	Diplôme d'Etat Certif. fin primaire
Tutelle	Aucune	Aucune effective - MEN <i>au Sénégal</i>	MEN - DEA	MEN - DEA
Horaires	Internat Externat Temps partagé	Internat Externat Temps partagé	Externat, horaires scolaires	Externat, horaires scolaires

Source : « Écoles coraniques et Éducation Pour Tous : quels partenariats possibles ? ». Étude commanditée par l'AFD, Résumé exécutif, mars 2014.

Les **écoles coraniques**, traditionnelles ou modernes (« améliorées », au Niger) sont centrées sur la mémorisation du Coran et l'acquisition des rudiments de sciences islamiques, chaque discipline étant plus ou moins développée selon les écoles. Les écoles dites modernes proposent souvent un cadre d'accueil plus formel, et des horaires d'enseignement le matin et le soir, adaptés à la fréquentation de l'école durant la journée. Les **écoles franco-arabes** (souvent appelées « médersa »), publiques pour la plupart, sont des écoles « mixtes » : langue arabe, Coran et sciences islamiques sont enseignés aux côtés des matières séculières, depuis le cycle fondamental jusqu'au secondaire. Il se trouve aussi des **médersas dites « arabo-islamiques »**, souvent portées par le courant « réformiste », qui privilégient les sciences islamiques et la langue arabe. Elles peuvent parfois être rapprochées de la catégorie des écoles franco-arabes car certaines d'entre elles tendent peu à peu à intégrer quelques enseignements séculiers. Mais cette catégorie d'écoles reste assez peu documentée.

¹⁸ Cf, D'Aiglepiepierre R., L'enseignement privé en Afrique subsaharienne : enjeux, situations et perspectives de partenariat public-privé, à savoir, n° 22, AFD et, plus récemment, DIA Hamidou, HUGON Clothilde et D'AIGLEPIERRE Rohen (2017) « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », Afrique contemporaine, 257 (janvier 20)

Du fait de leur caractère parfois informel ou par manque de rigueur dans les collectes statistiques, les effectifs des écoles privées sont largement sous-estimés dans les statistiques officielles. Dans les pays du G5 Sahel, on observe depuis les années 2000 une montée en puissance des écoles coraniques mais qui reste officiellement difficilement mesurable et de fait non mesurée ; ces écoles – à ne pas confondre avec l'enseignement arabo-islamique intégré dans le système d'enseignement formel -se sont constituées en réponse à une faillite perçue de l'école dite « publique », accompagnée d'un discrédit jeté par les populations sur celle-ci et d'une recherche active d'écoles coraniques correspondant mieux aux souhaits des parents pour la socialisation et l'insertion économique de leurs enfants.

De source ISU, en moyenne, sur tout le continent africain, le pourcentage d'élèves inscrits dans le secteur privé de l'enseignement est passé, sur la période 2005-2015, de 9,7% à 11,5% au primaire et de 17,5% à 20% au secondaire (1^{er} et 2^{ème} cycle). Signe de cette diversification des scolarités, le pourcentage des élèves dans des écoles privées reflète des situations contrastées au primaire et au premier cycle du secondaire. Pour l'ensemble des pays du G5 Sahel, ce pourcentage est davantage élevé au premier cycle du secondaire qu'au niveau primaire, à l'exception notable du Mali où les taux avoisinent souvent les 40% au primaire, loin devant ceux du Burkina Faso (13,8% en 2005 et 18,3% en 2015), du Tchad, de la Mauritanie et du Niger. Au niveau secondaire du 1^{er} cycle, les pourcentages d'effectifs scolarisés sur la période dans le secteur privé de l'enseignement sont tous à la hausse.

2.5.4 Un phénomène d'exclusion scolaire

À partir de 2010, date des premières enquêtes de l'UNICEF et de l'ISU sur le sujet¹⁹, la construction de nouveaux indicateurs relatifs aux populations non scolarisées et déscolarisées est venue considérablement enrichir l'approche conventionnelle de l'EDB (jusqu'alors pratiquée en termes d'analyse quantitative des progrès vers la scolarisation universelle) : l'observation des dimensions de l'exclusion scolaire, des profils et des parcours des enfants exclus de l'école révèle l'envers du décor de l'Education Primaire Universelle et des défis importants pour le devenir des politiques et des systèmes d'éducation, notamment pour les pays du G5 Sahel²⁰.

Le Niger et le Burkina Faso étaient, en 2005, les pays du G5 Sahel connaissant les pourcentages d'enfants non scolarisés les plus élevés (respectivement 58% et 54%), classant ces deux pays à la 3^{ème} et 4^{ème} place mondiale dans ce domaine. Ce pourcentage chute de façon significative de 21 points au Niger entre 2005 et 2015, de 23 points au Burkina Faso tout en se maintenant dans la fourchette supérieure des 30%. Si le Tchad a, quant à lui, réduit de moitié son pourcentage d'enfants non scolarisés sur la période, passant de 42% en 2005 à 21% en 2015, la Mauritanie, seul pays à connaître un pourcentage inférieur à 30%, n'a progressé sur la période que de 9 points (son taux diminue de 29% à 20%). La baisse du nombre de filles non scolarisées est particulièrement importante sur la période 2005-2015 mais les écarts subsistent entre les garçons et les filles en fin de période, excepté au Burkina Faso et en Mauritanie où les taux de filles et de garçons non scolarisés sont relativement proches.

Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés montrent que les écarts de proportions d'enfants non scolarisés sont très importants entre les zones rurales ou péri-urbaines et les zones urbaines (voire intra-urbaines), entre les ménages les plus pauvres et ceux les plus riches ainsi qu'entre les filles et les garçons. Ainsi, dans les pays du G5S, une fille de zone rurale issue d'un

¹⁹ Il s'agit des enquêtes de la *Global Initiative on Out-of-School Children* qui se sont depuis lors multipliées.

²⁰ L'exclusion scolaire, au regard de ses diverses dimensions de non-scolarisation et de déscolarisation, a récemment été mise sous les projecteurs des agences de développement (Campagne OOSC, Unicef et UIS/Unesco, AFD dans son CIS 2013-2015).

ménage pauvre a deux fois plus de risques d'être exclue du système éducatif qu'un garçon de zone urbaine issu d'un ménage riche.

Illustration 3 : Taux d'enfants non scolarisés ayant l'âge de l'enseignement primaire en 2005 et 2015

	Total		Filles		Garçons	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Burkina Faso	54%	31%	59%	32%	49%	29%
Mali	44%	39%	50%	43%	38%	36%
Mauritanie	29%	20%	28%	18%	30%	22%
Niger	58%	37%	65%	42%	52%	32%
Tchad	42%	21%	45% (2011)	31%	29% (2011)	11%

Source : Institut de statistique de l'UNESCO [ISU]

Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés montrent que les écarts de proportions d'enfants non scolarisés sont très importants entre les zones rurales ou péri-urbaines et les zones urbaines (voire intra-urbaines), entre les ménages les plus pauvres et ceux les plus riches ainsi qu'entre les filles et les garçons. Ainsi une fille de zone rurale issue d'un ménage pauvre (trois derniers quintiles de revenu) a deux fois plus de risques d'être exclue du système éducatif qu'un garçon de zone urbaine issu d'un ménage riche (deux premiers quintiles de revenu).

2.5.5 Des acquis scolaires des élèves toujours insuffisants

La fragilité persistante des systèmes d'éducation et de formation dans les pays du G5S reste fréquemment relevée et ce, aux différents niveaux d'enseignement (primaire comme au secondaire). L'enjeu d'une éducation de qualité était déjà au cœur du Forum de l'Éducation de Dakar au Sénégal en 2000 où les pays présents s'étaient fixés cette ambition à travers l'objectif six²¹. Comme le notait la directrice générale de l'Unesco lors du bilan global de l'EPT dressé en 2015, peu de progrès ont cependant été réalisés dans ce sens en raison d'une forte concentration des moyens d'intervention sur l'accès, retenu comme premier objectif. En 2014, l'UNESCO²² rapportait le chiffre de 250 millions d'enfants n'ayant pas acquis les éléments fondamentaux de lecture dans le monde dont 130 millions était pourtant scolarisés au niveau primaire. Cette situation est d'autant plus alarmante en Afrique subsaharienne et dans l'espace sahélo-saharien en particulier, où seulement 2 enfants sur 5 atteignent la 4^{ème} année du primaire et acquièrent les savoirs fondamentaux en lecture. Même si, selon les enquêtes du PASEC 2014, le Burkina Faso se classe dans le premier groupe de pays pour les seuils de compétences atteints en langue et en mathématiques en fin de scolarité – supérieurs à 50%, le Niger et le Tchad se situent quant à eux dans le dernier groupe : en fin de scolarité, moins de 20% des élèves atteignent ces seuils minimaux en langue et en mathématiques.

À des degrés divers selon les pays du G5S, les enseignants du primaire sont insuffisamment formés, leur recrutement effectué parfois sans vérification des compétences de bases, les ressources pédagogiques inexistantes, insuffisantes ou inadéquates et l'encadrement de proximité s'avèrent de très faible qualité (inspection et conseil pédagogique).

²¹ L'objectif six cherche à « Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

²² UNESCO. 11e Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous. 2014

2.5.6 Les gouvernements du G5 Sahel ont mobilisé des financements intérieurs significatifs pour l'éducation

Dans les pays du G5S, l'éducation de base renvoie à des périmètres plus ou moins étendus et à des enjeux différenciés. En Mauritanie, au Tchad et au Burkina Faso, l'éducation de base couvre un cycle obligatoire d'enseignement fondamental de 6 ans (pour les enfants à partir de l'âge de six ans), et un cycle de 4 ans (collège d'enseignement général sanctionné par le Brevet du 1er cycle). Au Niger, elle couvre les deux cycles de base (1 et 2), « parcours d'éducation de base élargis » de 10 ans (fusion des deux anciens cycles de 6 et 4 années). Au Mali, elle correspond au cycle unique d'enseignement fondamental de 9 ans, sanctionné par un Diplôme d'Études Fondamentales, depuis la réforme de 2010.

Les derniers plans sectoriels et les Lois d'Orientation ont élargi les définitions purement scolaires de l'Éducation de Base en intégrant dans le périmètre de celle-ci l'enseignement formel et non formel, le Burkina Faso étant le pays ayant poussé le plus loin cette logique d'extension engagée dès 2007.

Les gouvernements du G5 Sahel ont mobilisé des financements domestiques significatifs pour l'éducation : leur part des dépenses d'éducation en regard du PIB est conforme à la fourchette préconisée au niveau international (entre 4 et 6%). En termes de part de budget, les pays allouent entre 11,4% (Mauritanie) et plus de 20% du budget de l'Etat à l'éducation (21,6% au Niger) et l'allocation à l'enseignement primaire représente entre environ 40% (Mali et Mauritanie) et plus de 60% (Burkina Faso) de la dépense publique en éducation. L'allocation au premier cycle de l'enseignement secondaire est plus faible puisqu'elle oscille entre moins de 10% (Mali et Tchad) et près de 20% (Niger) de la dépense publique consacrée à l'éducation.

La dépense moyenne pour un élève du primaire se situe autour de 140 USD par an, niveau insuffisant pour garantir à tous les enfants une éducation de qualité et qui risque de diminuer en raison du poids de la démographie. L'essentiel des ressources nationales consacrées à l'éducation sont absorbées par le versement des salaires aux enseignants et le fonctionnement du système éducatif. L'aide extérieure permet de d'augmenter les investissements, développer des projets et travailler sur la qualité.

Illustration 4 : Poids des dépenses consacrées à l'éducation dans le budget global de l'Etat en 2005 et 2015

	Dépenses pour l'éducation en % du total des dépenses des administrations publiques (tous secteurs)		Dépenses pour l'enseignement primaire en % des dépenses des administrations publiques pour l'éducation		Dépenses pour le premier cycle de l'enseignement secondaire en % des dépenses des administrations publiques pour l'éducation	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Burkina Faso	19,5%	18%	71.2%	65.4%	10.4% (2007)	17.9%
Mali	16.3%	18.2%	39% (2008)	43.2%	17.6% (2008)	6.5% (2014)
Mauritanie	10.3%	11.4%	42.7% (2008)	43.2%	N/A	N/A
Niger	16.9%	21.6%	69.5%	52.2%	14.4% (2009)	20.4% (2014)
Tchad	14.7%	12.5%	45.8%	46.7% (2012)	15.6% (2009)	9.3% (2013)

Source : Institut de statistique de l'UNESCO [ISU]

2.5.7 Une planification sectorielle de l'éducation en évolution et au pilotage fragile

Les pays du G5 Sahel ont élaboré sur la période des Plans décennaux de développement du secteur de l'Éducation qui s'appuient sur les résultats des Rapports d'Etat sur les Système Educatifs

Nationaux²³ (à la fois outils de documentation des Plans décennaux et de leur suivi/évaluation). Les approches sectorielles se sont donc poursuivies et consolidées sur la période, sauf au Tchad et au Mali où elles ont été interrompues et transformées en Plans ou Stratégies intérimaires. Le Plan sectoriel du Burkina Faso intègre une composante d'urgence (relative aux catastrophes naturelles).

Ces plans sectoriels connaissent sur la période des évolutions notables : largement centrés dans un premier temps sur l'enseignement primaire, les plans décennaux s'orientent ensuite vers une intégration du 1^{er} cycle du secondaire dans une Éducation de Base élargie, tout en fixant des seuils de régulation des taux de transition²⁴ (sauf dans les cas du Tchad et du Mali). Sous la pression des objectifs de scolarisation universelle de niveau primaire, l'accent est mis dans un premier temps sur les aspects purement quantitatifs puis est tempéré, en deuxième période, par une volonté d'amélioration de qualité de l'éducation. Ils sont, pour certains, révisés dans leurs objectifs et leurs simulations à la lumière des Recensements Généraux de la Population (Niger en 2014 et Burkina Faso en 2009).

Passés de la référence à l'agenda de l'Éducation Pour Tous à celui du cadre de l'Éducation 2030 notamment l'ODD4 (« l'accès de tous à une éducation de qualité sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »), les objectifs éducatifs ont été réévalués de façon ambitieuse et les Plans décennaux se veulent dans leur ensemble, optimistes. La totalité des Plans décennaux est cohérente avec des Lois d'Orientation ou des Lettres de Politique Educative propres aux pays.

Les Plans décennaux prennent davantage en compte des moyennes nationales que régionales même s'ils pointent des inégalités et travaillent moins en profondeur ces questions que les enquêtes de type MICS diligentées par l'UNICEF : il n'existe pas de tableaux de bord régionaux venant outiller les politiques éducatives nationales détaillées dans les Plans décennaux. Le choix d'allocation des ressources ne tient pas systématiquement compte des disparités et des inéquités de l'offre éducative selon le genre et les régions.

Considéré comme un palliatif à l'instabilité institutionnelle des administrations centrales, le pilotage régional des Plans décennaux a été doublement et différemment renforcé, via la déconcentration des services administratifs et les lois sur la décentralisation. Selon les législations nationales, les efforts de décentralisation attribuent des responsabilités aux différents échelons, en particulier les communes pour l'Enseignement de Base. En pratique, les services décentralisés ne disposent que de peu de moyens pour concrétiser les transferts de compétence en matière de responsabilité éducative en EDB. De plus, l'instabilité institutionnelle des administrations publiques a affecté les services déconcentrés et décentralisés, sous-dotés en ressources financières et humaines. L'absence ou la faiblesse de régionalisation des Plans Décennaux, de redevabilité des élus et de participation citoyenne tendent à faire des écoles des lieux désertés par l'administration nationale et locale, voire par les populations qui ne s'y sentent pas suffisamment bien accueillies, surtout en milieu rural. En matière de ressources financières, les écoles perçoivent peu de subventions et ne disposent de fait d'aucune autonomie financière. La décentralisation, qui a globalement connu des retards dûs aux transferts de ressources et de compétences, est ainsi vécue par les mairies comme pilotée par les administrations centrales, qui elles-mêmes perçoivent mal la pertinence d'appuis directs au niveau local.

²³ Ces RESEN ont normé une méthodologie d'approche des systèmes éducatifs en vue de standardiser les requêtes nationales de financement auprès de l'Initiative Fast Track devenue Partenariat Mondial pour l'Éducation. Les RESEN dont la méthodologie date de 2003 ne donnent qu'une approche limitée des systèmes éducatifs et réduisent la contextualisation des tendances, comme celui de 2005 fait au Burkina Faso qui ne tient pas compte des effets du conflit ivoirien sur le système éducatif burkinabè.

²⁴ Par exemple le Niger a limité en 2015 les taux de transition du primaire au secondaire à 50%.

3 ACTEURS DE L'AIDE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DE BASE DANS LES PAYS DU G5S ET PLACE DE LA FRANCE

3.1 Les acteurs de l'aide et modalités d'interventions

Précautions de lecture

Les données présentées ci-après et dans la partie 2.6 sont issues d'un traitement des fichiers annuels du système de notification des pays créanciers (SNPC) disponibles sur le site OCDE-CAD. Les données proposées dans cette partie, se fondent sur la définition suivante de l'éducation de base (EDB) : dépenses Edb-Def française = 100% des dépenses ciblées sur l'enseignement primaire + 75% des dépenses sans niveau spécifié + 50% des dépenses ciblées sur l'enseignement secondaire.

Les montants de l'APD bilatérale française en éducation n'intègrent pas les financements octroyés par les C2D²⁵ car ces derniers ne sont pas ventilés par secteurs dans la déclaration APD. Cependant, les C2D concernant la Mauritanie sont mentionnés dans la mesure où les C2D Mauritanie comprennent un volet éducation.

A noter que les montants globaux de l'APD française présentés ci-après portent sur un périmètre plus large que les programmes et actions visées par l'évaluation puisqu'ils comptabilisent toutes les dépenses éducatives déclarées par la France (tous acteurs confondus : MEAE, AFD, Ministère de l'éducation nationale et coopération décentralisée). L'APD éducation, qui va du préscolaire à l'enseignement supérieur, comptabilisée ci-après comprend les frais d'écolages (MEN). Ces derniers sont sans incidence sur l'APD de niveau EDB car ils sont déclarés dans les niveaux supérieurs. Pour le MEAE, l'APD déclarée au titre de l'éducation de base comprend une part des dépenses affectées aux établissements de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), calculée à partir du pourcentage des enfants nationaux du pays bénéficiaire inscrits au primaire et collège. Ces dépenses ne font pas partie du champ retenu pour cette évaluation. Pour les dépenses AFD, une grande concordance est observée entre les montants calculés et le champ retenu dans le cadre de la présente évaluation.

Enfin, il conviendrait d'ajouter les financements attribués par la France au PME qui sont particulièrement orientés vers l'EDB (l'éducation plus largement) mais pas spécifiquement sur les pays du G5S.

3.1.1 L'éducation pour tous : une priorité réaffirmée^{26 27}

La "**Déclaration d'Incheon pour l'Éducation 2030**", ainsi que le "**Cadre d'action Education 2030**", adoptés à Incheon en mai 2015 ont été l'occasion de réaffirmer l'éducation comme droit humain fondamental.

Par ailleurs, lors du **Sommet sur le développement durable des Nations Unies** qui s'est tenu en **septembre 2015** à New York, les États membres ont adopté un nouveau "Programme de développement durable à l'horizon 2030" qui comprend un ensemble de 17 objectifs de développement durable (ODD) parmi lesquels l'ODD 4 relatif à l'éducation qui reprend l'objectif Education 2030 défini à Incheon (« garantir l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »).

Le Forum Mondial sur l'Éducation d'Incheon de mai 2015 a été l'occasion pour la communauté internationale de dresser un bilan des progrès accomplis durant ces quinze dernières années pour atteindre les objectifs EPT fixés en 2000 à Dakar. Ce bilan s'est avéré globalement préoccupant,

²⁵ Le contrat de désendettement et de développement (C2D) est un outil qui permet de reconvertir la dette de certains pays. Concrètement, une fois qu'un pays pauvre très endetté a signé un C2D avec l'AFD, le pays continue d'honorer sa dette jusqu'à son remboursement et, à chaque échéance remboursée, l'AFD reverse au pays la somme correspondante sous forme de don. Celle-ci sert alors à financer des programmes de lutte contre la pauvreté, notamment dans le domaine de l'éducation.

²⁶ Portail de l'action du système des Nations Unies sur les objectifs du Millénaire pour le développement. « *Éliminer la pauvreté d'ici 2015 c'est possible !* »

²⁷ AFD. *Dialogue avec la société civile. Réunion du 7 décembre 2013. Présentation du CIS EFE « La jeunesse au cœur du développement »*. Synthèse des échanges [p.3]

particulièrement pour l'Afrique sahélienne. Comme l'a rappelé Irina BOKOVA (Directrice Générale de l'UNESCO) « *malgré tous ces progrès, au bout de quinze années de suivi le bilan est décevant* ».

Si le cadre d'action de Dakar s'était prioritairement focalisé sur la dimension quantitative de l'éducation (accès, rétention, achèvement), la Conférence d'Incheon tout en s'inscrivant dans la "logique de Dakar" a tenu à replacer les questions de qualité et d'équité au cœur des analyses et de l'action.

A l'évidence, pour la période post 2015, les pays sahéliens devront relever trois défis majeurs : i) atteindre l'universalisation de l'éducation de base ; ii) assurer l'équité dans l'éducation en termes d'accès, de parcours et de résultats et iii) garantir la qualité des apprentissages scolaires.

3.1.2 Un appui de l'aide internationale, toujours en deçà des besoins croissants mais indispensable pour structurer le développement des systèmes éducatifs

Au regard des besoins éducatifs en croissance rapide, tant au plan quantitatif du fait des facteurs démographiques et de ceux liés aux progrès mêmes de la scolarisation qu'au plan qualitatif pour assurer un enseignement adapté, l'appui de l'aide internationale peine à répondre aux enjeux de développement et d'équité d'accès aux services d'EDB à tous les niveaux. Le montant annuel total de cette aide (APD Brute tous bailleurs²⁸) connaît une baisse de 31% entre les deux périodes 2005-2009 et 2010-2014, en passant de 858 millions d'euros à 594 millions d'euros (cf. illustrations 5 et 6). Neuf des quinze pays donateurs, dont la France (-27%), réduisent leur aide entre les deux périodes, quand six d'entre eux l'augmentent en contrepartie partielle (représentant sur la 2^{ème} période 36% de l'apport des donateurs).

Ce constat montre que la plupart des donateurs ont diminué les montants de leur aide consacrée à l'éducation. Le risque est donc grand que ce ralentissement de l'aide extérieure en soutien des systèmes éducatifs, pèse lourdement sur les capacités à financer les investissements sectoriels des pays bénéficiaires et menace directement leurs efforts en faveur de l'éducation. L'un des problèmes majeurs de ces prochaines années sera celui du financement durable des politiques publiques d'éducation des pays africains (et donc des pays membres du G5S).

Néanmoins au-delà de la dimension financière, l'aide publique internationale au secteur de l'EDB dans les pays du G5S contribue à soutenir la structuration des systèmes et des politiques éducatives, à travers l'appui technique apporté à la définition et au pilotage des plans sectoriels nationaux en palliant les difficultés des administrations centrales à ce niveau. En appui et en suivi de l'approche sectorielle, les bailleurs de fonds et les Ministères de l'Éducation nationale ont organisé sur la période des Cadres Partenariaux de concertation dont les moments forts sont les revues sectorielles annuelles. La coordination et l'animation de ces cadres de concertation incombent à un chef de file qui, à plusieurs reprises dans les pays du G5 Sahel, a été assuré par la France à travers l'AFD.

3.1.3 De nombreux acteurs internationaux ont soutenu le développement de l'éducation de base dans les pays du G5S, mais de manière inégale selon les pays et avec un retrait significatif de 2009 à 2013

Un nombre important de Partenaires Techniques et Financiers (PTF) sont intervenus de 2005 à 2015 dans les pays du G5S (32 recensés présentés en annexe 6) en soutien aux différents plans décennaux sur l'éducation. Au total, les 5 pays du G5S ont reçu 1,5 milliard d'euros d'aide publique au développement bilatérale et multilatérale pour l'EDB sur la période.

²⁸ Classement des principaux donateurs du secteur de l'EDB dans les pays du G5S sur les périodes 2005-2009 et 2010-2014 (Source OCDE - Fichiers annuels SNCP - traitement MEAE et Pluricité)

Cependant, les volumes sont très différents d'un pays à l'autre. En effet, le Mali (38,6%) et le Burkina-Faso (34,4%) ont reçu à eux seuls 73% du volume total. Le Tchad et la Mauritanie ont quant à eux reçu des volumes beaucoup plus limités. En rapportant l'aide publique au développement pour l'EDB au nombre d'habitants dans les différents pays, le Niger et le Tchad sont de loin les pays les moins soutenus sur la période.

Illustration 5 : Montants de l'APD totale EDB tous bailleurs par pays et par année

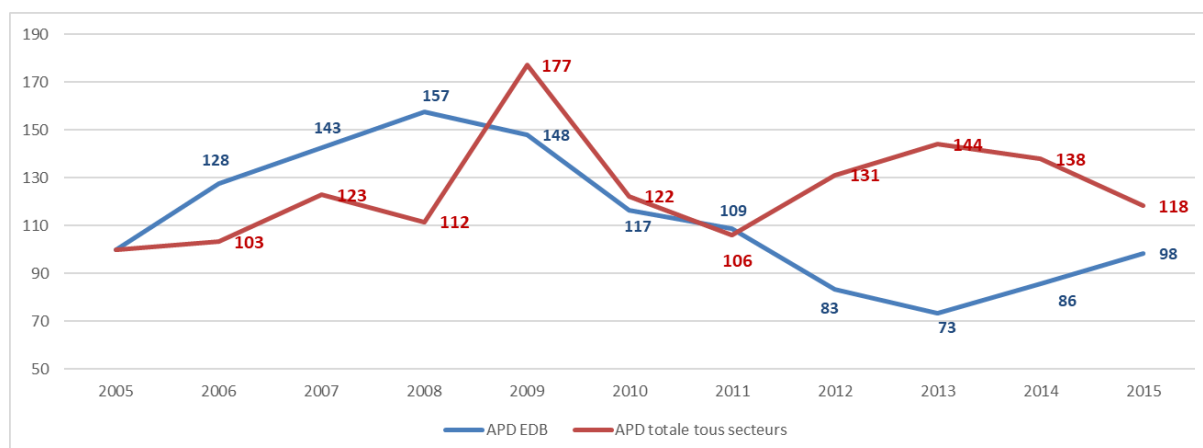
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total	%	Totale APD EDB / habitant
Burkina Faso	31	64	58	60	68	47	55	44	44	36	36	542	34,4%	31,3 €
Mali	51	56	67	94	81	73	62	33	21	30	41	608	38,6%	33,8 €
Mauritanie	7	11	16	12	10	8	4	5	4	4	9	90	5,7%	25,7 €
Niger	26	24	32	27	20	13	10	15	17	33	32	249	15,8%	12,1 €
Tchad	12	8	8	7	9	7	7	10	6	6	7	88	5,6%	7,7 €
Total G55	127	162	181	200	188	148	138	106	93	109	125	1577	100%	22,3 €

Versements bruts exprimés en millions d'euros – Secteur EDB définition française

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

Par ailleurs, de 2005 à 2008, le volume de l'APD dédiée à l'EDB a progressé plus fortement que l'APD totale illustrant une certaine priorisation de l'aide internationale sur ce secteur durant cette sous période (de 8% de l'APD globale en 2005 à 11% en 2008). Ensuite, les volumes de l'aide dédiée à l'EDB ont fortement baissé de 2009 à 2013. Sur cette sous période, l'EDB n'était donc plus un secteur priorisé dans l'aide internationale (de 11% de l'APD globale en 2005 à 4% en 2008). Cette baisse de l'APD s'explique par la crise économique mondiale (à noter que l'APD globale a également fortement baissé de 2009 à 2011) et la crise sécuritaire au Sahel qui se sont traduites par une réorientation des crédits ou un retrait de certains bailleurs sur l'EDB, à l'image des Pays-Bas ou de la Banque mondiale. Enfin, sur les années 2014 et 2015, les montants consacrés à l'EDB ont significativement augmenté alors que l'APD globale a baissé illustrant une nouvelle priorisation autour de l'EDB.

Illustration 6 : Evolution de l'APD brute tous bailleurs globale et dans le secteur Education de base (base 100)



Versements bruts exprimés en millions d'euros – Secteur EDB définition française

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

3.1.4 Une présence en continue de la France de 2005 à 2015 sur l'ensemble des pays du G5S

Le tableau ci-après permet d'illustrer la baisse de 31% de l'APD consacrée à l'EDB entre la période 2005-2009 et 2010-2014 alors que l'APD consacrée à la « santé et population » et l'APD pour l'aide humanitaire ont fortement augmenté, respectivement de 60% et de 94%.

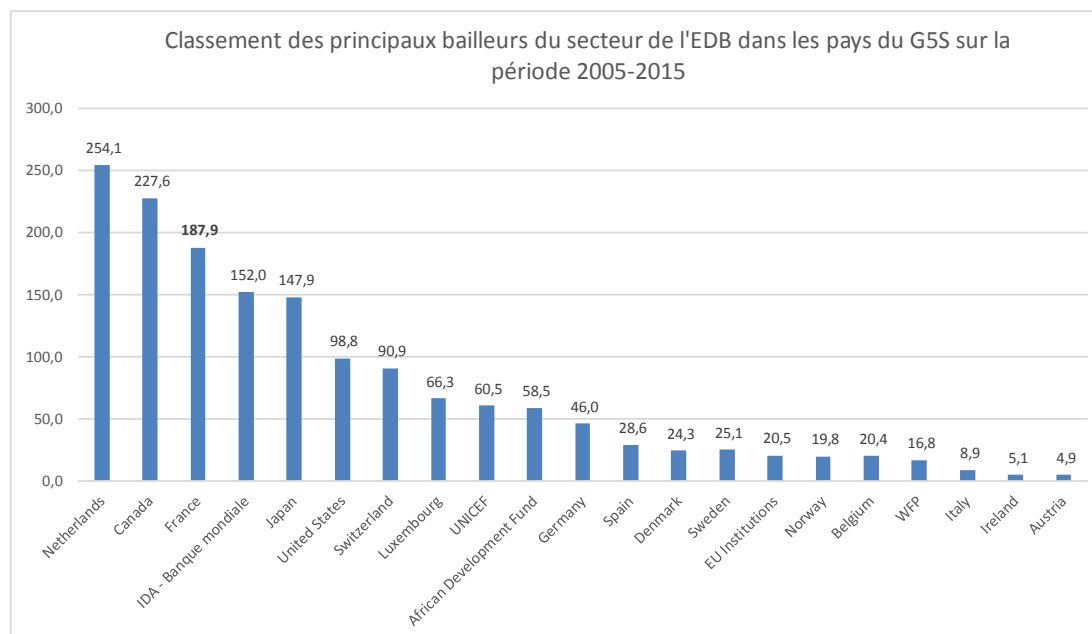
Illustration 7 : Evolution de l'APD (tous bailleurs) entre les périodes 2005-2009 et 2010-2014

Total	Evolution APD totale	Evolution APD EDB	Evolution APD Education	Evolution APD Santé et population	Evolution APD Eau et assainissement	Evolution APD Aide humanitaire
Burkina	-27%	-20%	-18%	-6%	-27%	175%
Mali	10%	-37%	-32%	119%	54%	925%
Mauritanie	22%	-55%	-21%	61%	378%	41%
Niger	50%	-32%	58%	21%	-11%	305%
Tchad	2%	-18%	10%	74%	-27%	7%
Total	4%	-31%	-15%	60%	11%	94%

Source : Répartition géographique des ressources financières allouées aux pays en développement (éditions 2011 et 2017, OCDE)

Sur la période, tous pays du G5S confondus, les Pays-Bas sont les premiers contributeurs du secteur de l'EDB (avec une APD brute équivalent à 254,2 M€). La France se classe au troisième rang des pays donateurs, avec 187,9 M€, derrière également le Canada (227,8M€). Les cinq premiers bailleurs représentent 61% de l'APD totale consacrée à l'EDB dans les pays du G5S de 2005 à 2015.

Illustration 8 : Classement des principaux bailleurs du secteur de l'EDB dans les pays du G5S sur la période 2005-2015



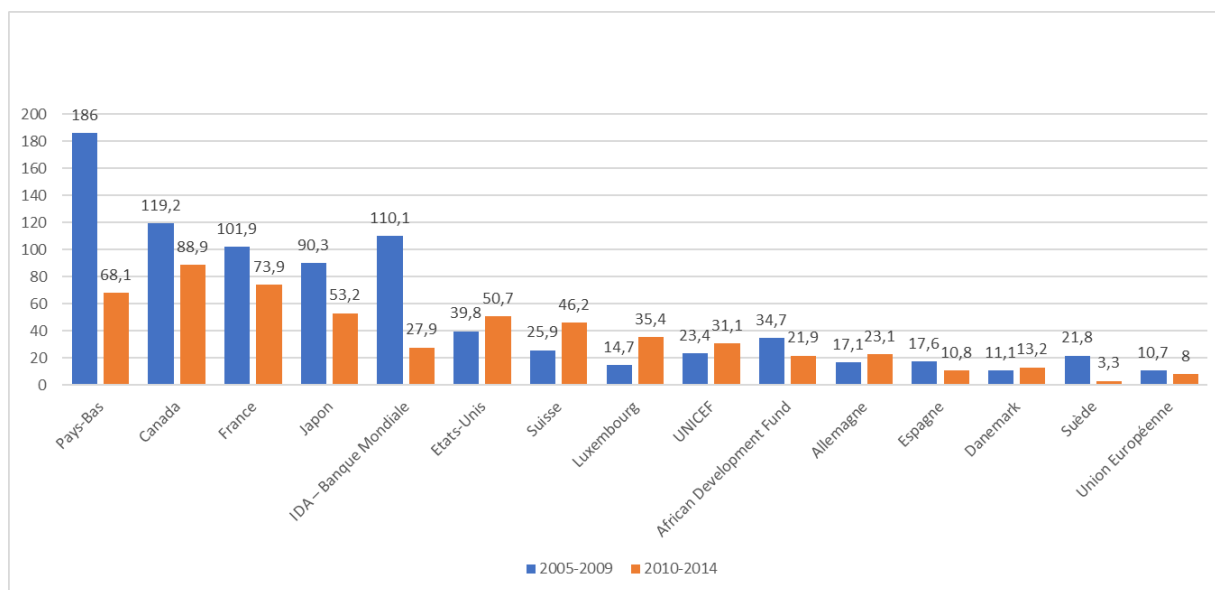
Versements bruts exprimés en millions d'euros – Secteur EDB définition française

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

Une analyse en deux sous-périodes (2005-2009 et 2010-2014) permet de montrer des dynamiques importantes selon les bailleurs. Les Pays-Bas, IDA – Banque Mondiale et le Japon ont connu les plus fortes baisses des contributions d'une sous-période à l'autre. La France devient le deuxième bailleur sur l'EDB dans les pays du G5S sur la seconde sous-période (2010-2014). Enfin, les Etats-Unis, la

Suisse et le Luxembourg ont significativement augmenté leurs contributions d'une sous-période à l'autre sur l'EDB dans les pays du G5S. Cette permanence du soutien à l'EDB dans les pays du G5S est une caractéristique singulière de l'intervention française. Par ailleurs, la France est le seul bailleur, avec la Banque mondiale et l'UNICEF, à intervenir de manière significative dans les 5 pays. Par exemple, les Pays-Bas sont intervenus quasi exclusivement au Burkina et au Mali, le Canada dans ces mêmes pays et dans une moindre mesure au Niger et le Japon au Niger, au Mali ainsi qu'au Burkina Faso.

Illustration 9 : Classement des principaux bailleurs du secteur de l'EDB dans les pays du G5S sur les périodes 2005-2009 et 2010-2014 (APD brute tous bailleurs)



Versements bruts exprimés en millions d'euros – Secteur EDB définition française
Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

Sur l'ensemble de la période la France représente 12% de l'APD reçue par les pays du G5S sur l'EDB ce qui en fait un acteur important. Ce poids est cependant différent d'un pays à l'autre. Au Tchad et en Mauritanie, le poids de la France est d'autant plus important que l'APD des autres bailleurs est limitée :

- Burkina Faso : 3^{ème} bailleur (11% de l'APD totale consacrée à l'EDB) après les Pays-Bas et le Canada.
- Mali : 4^{ème} bailleur (9% de l'APD totale consacrée à l'EDB) après le Canada, les Pays-Bas et les Etats-Unis.
- Mauritanie : 1^{er} bailleur (42%²⁹ de l'APD totale consacrée à l'EDB).
- Niger : 3^{ème} bailleur (13% de l'APD totale consacrée à l'EDB) derrière la Banque Mondiale et le Japon.
- Tchad : 3^{ème} bailleur (19% de l'APD totale consacrée à l'EDB) derrière la Banque Mondiale et la Suisse.

²⁹ en prenant en compte le C2D

Illustration 10 : Place de la France parmi les bailleurs présents dans les différents pays du G5S

Pays du G5S	Nombre de bailleurs présents	APD tous bailleurs sur EDB		APD France sur EDB		% de la France dans l'APD reçue sur l'EDB tous bailleurs
		Millions d'euros	Part du pays dans total G5S	Millions d'euros	Part du pays dans total G5S	
Burkina Faso	25	542	34,4%	61	32,5%	11,2%
Mali	24	608	38,6%	52	27,7%	8,6%
Mauritanie	14	90	5,7%	22,9	12,2%	25,5%
Mauritanie C2D EDB				26,1		
Niger	21	249	15,8%	35	18,6%	14,1%
Tchad	14	88	5,6%	17	9,0%	19,4%
Total G5S	31	1577	100%	187,9	100%	11,9%

Versements bruts exprimés en millions d'euros

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

Le poids de la France et sa présence tout au long de la période ont placé l'AFD dans une position de partenaire important du dialogue sectoriel dans les pays du G5S. Cette position peut être illustrée par le rôle de chef de file endossé ou de coordination du PME dans certains pays :

Illustration 11 : Rôle joué par l'AFD dans le dialogue sectoriel éducation dans les pays du G5S

Pays	Rôle joué dans le dialogue sectoriel
Burkina Faso	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2005-2007 et 2011-2012) L'AFD est agent partenaire du PME depuis 2013
Mali	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2007-2008 et 2009-2011)
Mauritanie	/
Niger	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2006-2008 et 2013-2017 (partagée avec Coopération Suisse)
Tchad	L'AFD a été chef de file de 2008 à 2012

3.2 Les interventions françaises en éducation

3.2.1 Un rôle central donné à l'AFD sur le secteur de l'éducation en début de période

Après plusieurs années d'évolution, le modèle français d'organisation de l'aide se caractérise par une responsabilité politique partagée entre plusieurs centres de décision, et l'existence d'un opérateur principal (AFD).

Le CICID du 20 juillet 2004, relayé par les instructions du 8 novembre 2004, a redéfini les domaines d'action de chacun des acteurs responsables de la coopération pour le développement, consacrant ainsi un partage plus net entre pilotage stratégique et exécution de la politique d'aide publique au développement

De fait, le relevé de conclusions du CICID (juillet 2004) souligne l'enjeu d'une meilleure lisibilité de l'action de la France en matière d'aide au développement, et fait mention de « *la complexité de l'organisation administrative dans ce domaine, [du] grand nombre d'opérateurs et [des] problèmes de coordination [du] dispositif.* » Le CICID conclut à l'importance d'une aide « *[...] qui doit être plus claire dans ses objectifs. Des efforts doivent ainsi être accomplis dans la définition de nos priorités et, peut-être plus encore, sur leur mise en œuvre effective.* » En ce sens, « *une programmation par pays, modernisée et plus sélective, sera accompagnée de l'élaboration de stratégies sectorielles, qui traduisent la contribution de la France à la réalisation des Objectifs de développement du*

Millénaire.³⁰». En outre, le texte acte également la mise en place de stratégies pluriannuelles de référence pour les secteurs prioritaires. En lien avec les OMD, l'objectif d'une « *Education primaire pour tous, filles et garçons, d'ici 2015* » est visé pour la période 2005-2010.

L'Agence Française de Développement (AFD) constitue l'un des acteurs essentiels du dispositif français de l'aide publique au développement.

En termes de compétences sectorielles, l'AFD est en charge de la coopération bilatérale sur une grande diversité de secteurs d'activités. Plus précisément, depuis 2005 (CICID de juillet 2004 et mai 2005), l'AFD, en tant qu'opérateur-pivot de la coopération française, est en charge pour le secteur de l'éducation de l'ensemble des opérations allant de l'appui à l'élaboration des politiques sectorielles (qui relèvent des pays) au financement des programmes et des projets qui en découlent.

3.2.2 Le MEAE en charge de la coopération multilatérale sur l'éducation et plus largement de l'appui au français

Dans le secteur de l'éducation, le MEAE est en charge de la coopération multilatérale (PME, Unicef, Union européenne...) en représentant la France dans les organisations internationales et les instances de la Francophonie. Le ministère est responsable des contributions françaises qui peuvent être obligatoires (liées au statut membre) et/ou volontaires (avec la possibilité de les cibler sur des initiatives particulières).

Par ailleurs, la diffusion de la langue française est une priorité d'action du MEAE. Celle-ci se traduit par une politique bilatérale qui vise à consolider la place du français au moyen d'actions de coopération avec les autorités nationales (notamment le développement de projets FSP et l'assistance technique) pour développer le français dans leur système éducatif (formation de professeurs, développement de l'enseignement bilingue...) et d'une activité directe d'enseignement conduite par les réseaux culturel et scolaire français, principalement par le biais de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). L'appui au français se traduit également au travers d'une politique multilatérale qui vise à réunir les pays francophones dans une communauté politique. La France a soutenu la création de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), créée par la Convention de Niamey du 20 mars 1970 sous l'appellation d'"Agence de coopération culturelle et technique" (ACCT). Dans le cadre de l'évaluation, seules les actions de soutien au français comme langue d'enseignement pour l'éducation de base ont été prises en compte.

Le MEAE a financé cinq projets (FSP « pays ») ayant une composante liée à l'appui au français comme langue d'apprentissage (3.7M€ d'engagements). Ces projets ont été mis en œuvre dans quatre pays du G5S, le Burkina Faso faisant exception. Le ministère a également financé cinq postes d'ETI qui ont été occupés par neuf experts dont tout, ou partie, de l'activité était liée à la mise en œuvre et au pilotage des projets FSP.

³⁰ Comité interministériel de la coopération internationale et du développement du 20 juillet 2004, Relevé de conclusions (texte officiel)

Illustration 12 : Action du MEAE sur le secteur de l'éducation par pays du G55

FSP pays				Postes d'Expert Technique International dans les pays du G55
Pays	Intitulé du projet	Engagements €	Années	
Mali	"Solidarités francophones" (2007-2011) et "Appui au renforcement du français, langue d'enseignement, de communication et des échanges économiques et culturels" (2013-2016)	1 860 000	2007-2016	1 poste d'ETI financé durant 9 ans, occupé successivement par 3 experts (chefs de projets des deux FSP)
Mauritanie	"Appui à la maîtrise et à l'usage du français"	750 000	2011-2016	1 poste d'ETI financé durant 10 ans, occupé successivement par 3 experts (chefs de projet FSP)
Niger	"Ressources francophones : le français facteur de développement"	600 000	2015-2018	
Tchad	"Francophonie, Développement et Citoyenneté"	500 000	2015-2018	3 postes d'ETI financés sur une période totale de 8 ans. Ces postes ont été occupés par trois experts qui ont eu des fonctions différentes, mais toutes en lien avec l'apprentissage du français. Quand le FSP s'est mis en place, l'expert en poste a été chargé de sa mise en œuvre.
		3 710 000		5 postes d'ETI (9 experts sur la période)

Concours octroyés ou en cours entre 2005 et 2015 exprimés en millions d'euros

Source : MEAE

3.2.3 Depuis 2005, un appui français à l'éducation de base structuré autour de grandes priorités

Dès 2000, la France a contribué activement à la mise en place de l'ensemble des initiatives internationales en faveur de l'éducation de base (Forum Mondial de Dakar, Déclaration du Millénaire des Nations Unies, Initiative « Fast Track »). Cet engagement a conduit à une réorientation du dispositif de coopération éducative français qui s'est, en partie, structuré autour des deux Objectifs du Millénaire pour l'éducation (OMD2 et OMD3)³¹. Ces priorités ont constitué le cœur de la stratégie sectorielle Education 2005 élaborée par le MEAE.

Depuis 2005, la politique de coopération éducative de la France a été régie par deux stratégies définies par le MEAE et adoptées par le CICID : la stratégie Education 2005 et la stratégie Education, Formation et Insertion couvrant la période 2010-2015. A noter cependant que ces stratégies ne mettent pas particulièrement l'accent sur les pays du Sahel.

Au niveau des pays du G55, l'action de la France s'inscrit notamment dans le cadre du « *Plan Sahel* » (2008 puis 2010-2015) et de la « *stratégie interministérielle saharo-sahélienne de la France* » de 2013 qui vise à renforcer la coopération en matière de gouvernance, de sécurité et de développement pour renforcer les capacités des Etats Sahéliens à lutter plus efficacement contre le terrorisme et les trafics. Dans ces derniers documents, l'éducation n'est pas clairement affichée comme une priorité mais relève des priorités portant sur un « meilleur accès au plus grand nombre aux services publics de base » (santé, eau, éducation...) et sur « l'accompagnement de l'accélération de la transition démographique » (scolarisation des filles).

³¹ C'est à dire l'accès universel à un cycle primaire complet en 2015 (OMD 2) et l'égalité d'accès des garçons et des filles dès 2005 (OMD3).

La stratégie sectorielle Education 2005 visait principalement à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation de base avec une attention particulière pour :

- L'égalité d'accès des garçons et des filles à l'école, avec un appui pour l'amélioration du rôle de la société civile et l'inscription de l'OMD 3 dans les stratégies nationales.
- Le VIH/Sida avec l'insertion de programmes afférents dans les politiques sectorielles de l'éducation et le développement de partenariats avec des agences spécialisées dans le traitement et la prévention
- La question linguistique avec une prise en compte de la diversité linguistique comme condition de réussite et un appui aux politiques linguistiques nationales

Source : Ministère des Affaires étrangères et du développement international

L'action de la France pour l'éducation, notamment pour les pays sahéliers s'est élargie à de nouvelles priorités tant pour le MEAE que l'AFD (cf. les CIS). La scolarisation primaire universelle reste toujours l'objectif central de la nouvelle stratégie "Education, Formation et Insertion" (2010-2015). Néanmoins, de nouveaux objectifs sont introduits : une priorité plus grande est accordée aux questions de qualité et d'équité ainsi qu'à la capacité des dispositifs scolaires à assurer efficacement l'insertion sociale et professionnelle des jeunes³². En outre, une place importante a été accordée à la promotion du français. Pour les pays francophones les actions visant à consolider la place du français et à renforcer la qualité de son enseignement entrent dans le processus global d'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et de la réussite scolaire.

Trois Cadres d'Intervention Sectoriel (CIS) ont été établis par l'AFD depuis 2005, suivant une stratégie sectorielle (2003-2005). Cependant, les CIS ne mentionnent pas spécifiquement la zone Sahel même si, dans le dernier CIS couvrant la période de l'évaluation (2013-2015), il est précisé que l'AFD « accompagnera en priorité les pays éligibles au PME, en particulier en Afrique francophone ».

Des moyens ont été mis en avant par le MEAE et l'AFD pour mener à bien les objectifs définis pour l'éducation de base dans les pays du G5S. On repère des modes d'interventions différenciés auxquels répondent des instruments déployés par le MEAE et l'AFD, avec le concours d'opérateurs tiers dans certains cas.

³² Exemple d'intervention : diversification des voies d'éducation et de formation après le primaire, assistance dans la mise en place de certification des formations professionnelles, adaptation de la formation des enseignants aux besoins du marché du travail.

Illustration 13 : Les modes d'intervention de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S

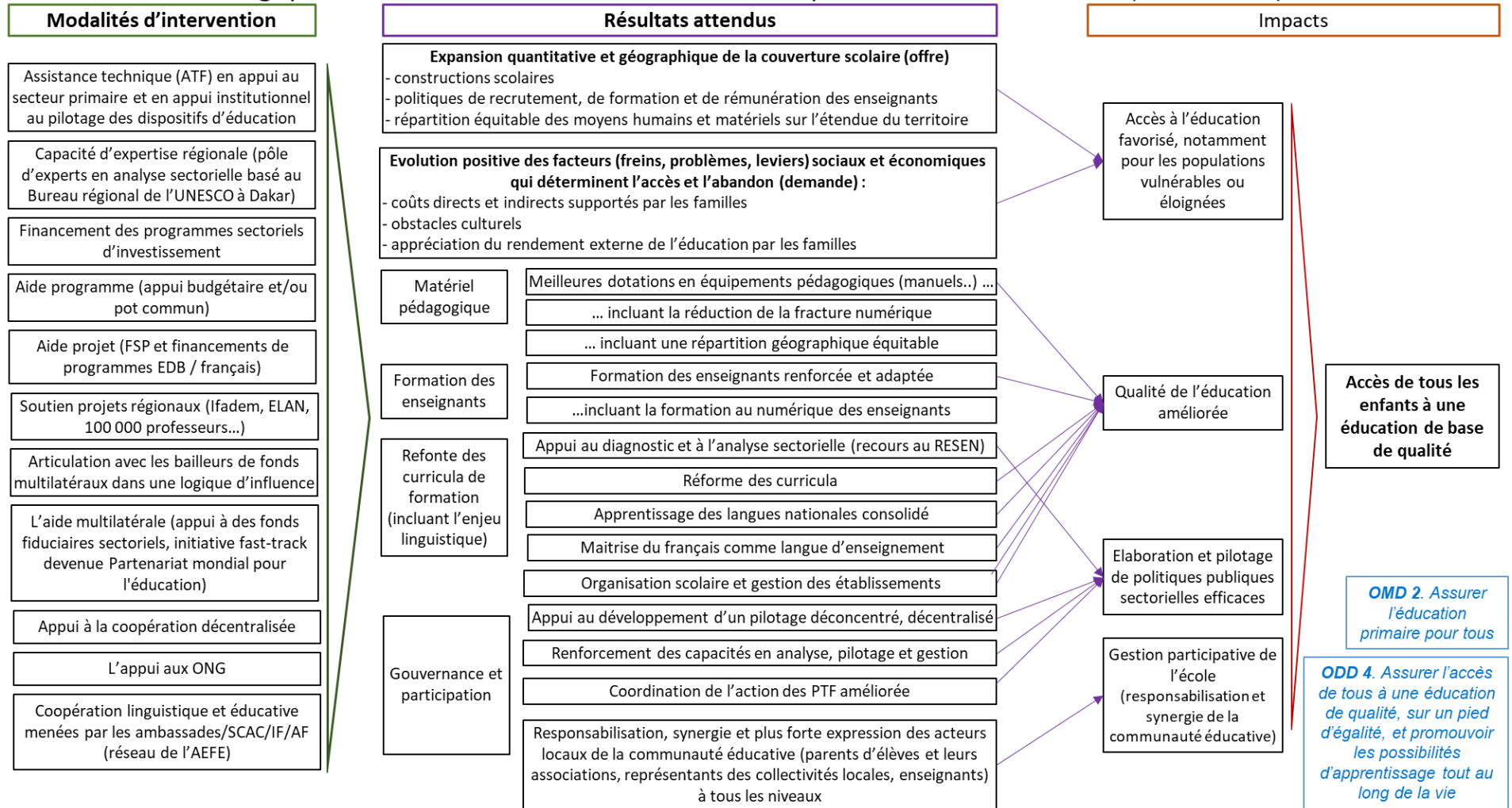
	MEAE	AFD
	MEAE	AFD
Moyens bilatéraux	<p>Projets financés par le Fonds de Solidarité Prioritaire – FSP Il convient de distinguer les projets « FSP mobilisateurs » dont la mise en œuvre concerne plusieurs pays sur des thèmes communs et les projets « FPS pays » qui sont des initiatives bilatérales contribuant au développement. -Pays du G5S 2005-2015 : 2 FSP mobilisateurs et 5 FSP pays</p> <p>Assistance Technique : financement de postes d'Experts Techniques Internationaux (ETI) dans les pays partenaires ou auprès d'organisations et programmes internationaux. Financement de deux postes d'ETI auprès du PME et d'un Expert National Détaché à la Commission européenne (expert en politique d'éducation, formation et emploi)</p>	<p>Concours financiers aux pays (subvention, délégation de fonds) sur le secteur éducation de base dont expertise technique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programmes, fonds communs budgétaires ou extra-budgétaires, - Aides budgétaires sectorielles ou globales - Projets <p>Concours financiers pour le soutien de programmes éducatifs régionaux (Projets AFD/IFADEM, ELAN, PASEC, Pôle de Dakar)</p> <p>Subvention de projets d'ONG : FISONG (appel à projets) ou projets à l'initiative d'ONG</p> <p>Conduite ou participation aux partenariats et dialogues sectoriels</p>
Moyens multilatéraux	<p>Soutien financier au fonds FTI-EFA (Fast track initiative - Education for all) puis au Partenariat mondial pour l'Éducation Contributions aux organisations internationales (UNICEF, UNESCO...) + UE</p>	

Source : Traitements Pluricité et Learning Avenue
(précisions sur les différentes interventions dans les pays en annexe 3)

Les concours financiers, et notamment ceux octroyés par l'AFD, ne sont pas tous ciblés sur l'éducation de base. Les concours financiers peuvent aussi couvrir des périmètres plus larges que les seuls Etats du G5S, tels que les concours aux programmes éducatifs régionaux de l'AFD, les subventions aux projets d'ONG ou encore l'ensemble des moyens multilatéraux.

Le schéma ci-après a été réalisé à partir des principaux documents stratégiques de l'action de la France pour l'éducation de base qui ont scandé la période 2005-2015. A noter que cette logique d'intervention porte sur la stratégie de la France pour l'éducation de base sur périmètre bien plus large que les pays du G5S.

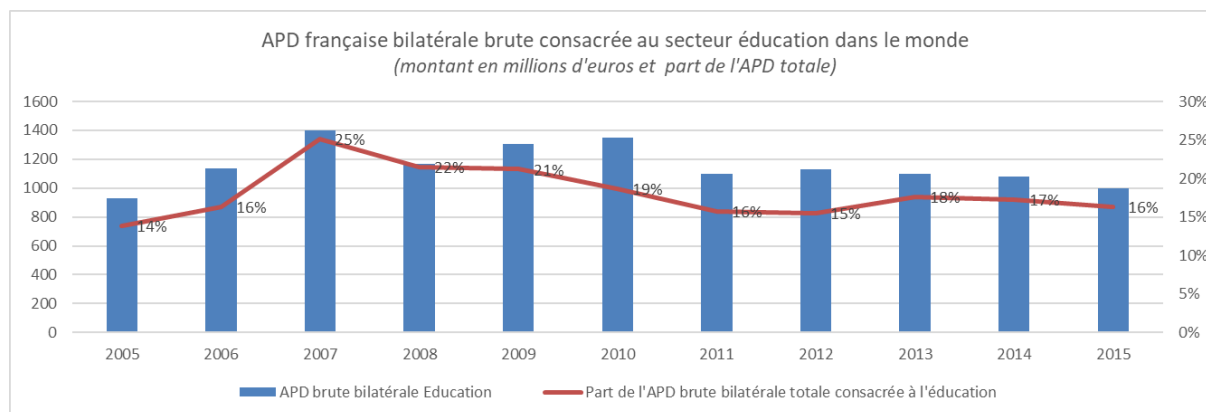
Logique d'intervention de l'action de la France pour l'éducation de base (2005-2015)



Une place significative du soutien à l'Éducation dans la politique de développement et de solidarité internationale de la France dans le monde mais à la baisse sur la période 2005-2015

L'éducation fait partie des dix secteurs prioritaires de la loi d'orientation et de programmation relative à la politique de développement et de solidarité internationale de juin 2014. De 2005 à 2015, la France a consacré en moyenne 1,1 milliard d'euros par an à l'éducation (en bilatéral), soit 18% de son aide totale, ce qui fait de la France l'un des principaux bailleurs en faveur de l'éducation dans le monde. Cependant, il est important de souligner que le volume et la part de l'APD bilatérale consacrée à l'éducation ont subi une baisse après 2010 dans un contexte de baisse de l'APD bilatérale française totale (de 7,2 milliards en 2010 à 6,1 en 2015).

Illustration 14 : APD française consacrée à l'éducation dans le monde



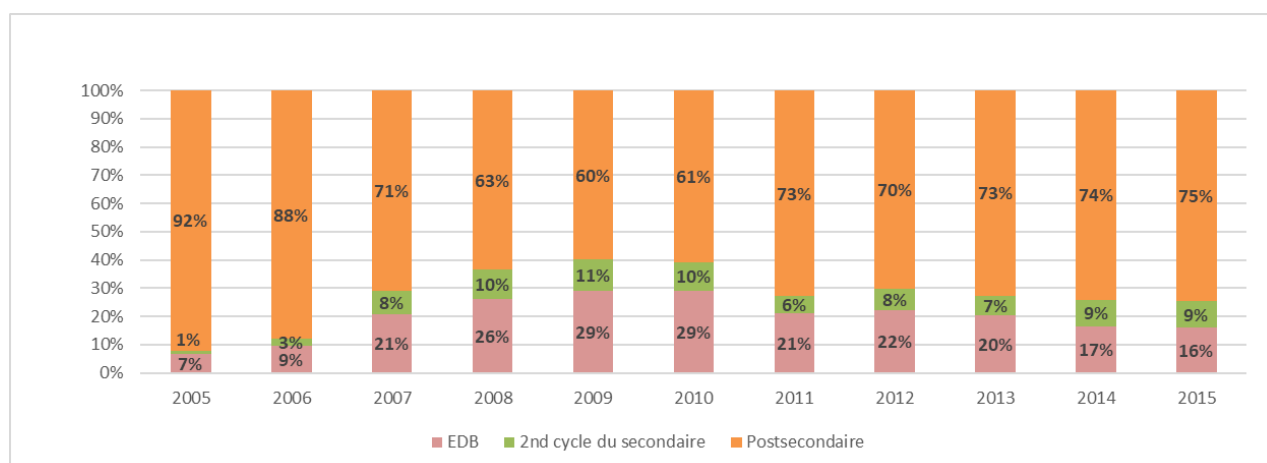
Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Une aide publique française au développement faiblement priorisée sur l'éducation de base

Les contributions de la France au secteur de l'éducation ont été l'objet de discussions et interrogations, notamment de la part de la société civile. Les différents rapports de l'observatoire de la coopération éducative française publiés par la Coalition Education montrent que, même si la France est mise à l'honneur comme l'un des premiers contributeurs en matière d'éducation, la part d'APD programmable consacrée à l'EDB est limitée.

La France affirme donner la priorité à l'éducation de base à travers les différentes stratégies « éducation - formation – insertion » mais elle accorde uniquement 20% de son APD éducation aux premiers niveaux alors que l'enseignement supérieur a bénéficié, quant à lui, de près de 72 % de ces crédits (2005-2015). Cette répartition s'explique par l'inclusion de dépenses, comme les bourses et les frais d'écolage des étudiants étrangers qui représentent 46% de l'aide publique totale consacrée à l'éducation sur la période 2005-2015 dans les pays du G5S.

Illustration 15 : Répartition de l'APD bilatérale française consacrée à l'éducation dans le monde selon les niveaux



Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Une place significative de la France dans les instances, initiatives et programmes internationaux sur l'éducation

Le début des années 2000 a été marqué par la mise en place, au niveau mondial, de mécanismes de gouvernance qui se sont organisés autour de la réalisation des OMD, plus généralement des questions de développement. Il est apparu en effet que l'efficacité de l'aide dépendait très largement de la qualité de cette gouvernance globale. La France a pris une part active à l'émergence de ce nouveau contexte international. Dans une logique de recherche d'influence, d'efficacité et d'harmonisation de l'aide sectorielle française s'est résolument inscrite au sein des grandes initiatives internationales en faveur de l'éducation pour tous (processus EPT, OMD, FTI).

La France a joué un rôle moteur dans la création du Partenariat mondial pour l'éducation (PME). La contribution globale de la France au PME est de 70,3 millions d'euros sur la période 2005-2015, ce qui en fait le 11^{ème} donateur avec moins de 3% du budget global. Par ailleurs, la France a favorisé le renforcement de l'expertise technique du PME en prenant à sa charge deux postes d'experts internationaux.

La France participe activement aux instances décisionnelles du Partenariat mondial pour l'éducation au travers de la circonscription de bailleurs n°5 du Conseil d'administration, aux côtés de la Commission européenne, de l'Allemagne, de l'Espagne et de l'Italie, et par son siège au sein du Comité des subventions et des performances de 2013 à 2015. A noter également que de 2011 à 2012, la France était membre suppléant au CA et de 2012 à 2013, titulaire du siège au CA.

La politique française en matière d'éducation se distingue par le lancement ou le soutien à des initiatives régionales où elle fait valoir son expertise. Il s'agit, entre autres, des projets d'évaluation des acquis scolaires (PASEC de la Confemen³³), de diagnostic sectoriel en éducation (pôle de Dakar de l'UNESCO), de formation des enseignants (IFADEM de l'AUF³⁴) ou d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement primaire (ELAN de l'OIF).

Enfin, d'autres contributions importantes sont affectées à l'éducation de base. Il s'agit des contributions qui transitent par l'Union européenne, la Banque mondiale, l'Organisation des Nations

³³ Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

³⁴ Agence universitaire de la francophonie

unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO - ou le Fonds des Nations unies pour l'enfance - UNICEF.

3.3 Place de l'éducation de base dans l'action de la France dans les pays du G5S

3.3.1 L'EDB apparait comme l'un des secteurs de concentration de l'APD française bilatérale dans les pays du G5S, malgré une baisse importante sur la période observée

La part de l'APD bilatérale française consacrée au secteur de l'éducation dans les pays du G5S (18%) sur la période 2005-2015 est similaire à celle observée au niveau mondial (18%), dans les 16 pays pauvres prioritaires (PPP)³⁵ (21%) ou dans les Pays moins avancés³⁶ (19%).

En moyenne, sur la période 2005-2015, 33% de l'APD bilatérale éducation a été consacrée à l'EDB contre 20% au niveau mondial ou dans les 16 pays pauvres prioritaires (PPP). Cette orientation de l'aide vers l'EDB est donc en cohérence avec les priorités affichées même si cette concentration reste relativement limitée. Sur la période 2005-2009, 37% des montants de l'APD consacrés à l'éducation étaient orientés vers l'EDB mais cette part a fortement baissé sur la période 2010-2015 (30%) et n'a représenté que 26% de l'APD consacrée à l'éducation en 2015.

Enfin, il est important de noter la baisse très importante de l'APD bilatérale consacrée à l'EDB après 2009 au Mali, du fait de la crise sécuritaire qui a frappé le pays (de 41% en 2009 à 12% en 2014).

Illustration 16 : Part de l'APD française consacrée à l'éducation et l'EDB dans le monde et différentes zones

	Monde			G5S			ASS			PPP			PMA		
	2005-2009	2010-2014	Evolu tion	2005-2009	2010-2014	Evolu tion	2005-2009	2010-2014	Evolu tion	2005-2009	2010-2014	Evolu tion	2005-2009	2010-2014	Evolu tion
APD tous secteurs	3078 5	3401 4	10%	1563	1289	-18%	1351 5	1207 0	-11%	4554	4872	7%	5936	6676	12%
APD éducation	5934	5754	-3%	279	249	-11%	1595	1500	-6%	1043	958	-8%	1218	1187	-3%
APD EDUC / APD totale	19%	17%		18%	19%		12%	12%		23%	20%		21%	18%	
APD EDB	1148	1281	12%	102	74	-27%	285	334	17%	229	228	0%	264	313	18%
EDB / EPD Educ	19%	22%		37%	30%		18%	22%		22%	24%		22%	26%	
EDB / APD totale	3,7%	3,8%		6,5%	5,7%		2,1%	2,8%		5,0%	4,7%		4,5%	4,7%	

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement Pluricité
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Une autre manière d'appréhender cette concentration est d'analyser le poids des pays du G5S dans l'APD totale française. Il est intéressant de noter que les pays du G5S représentent 7,3% de l'APD

³⁵ PPP : Bénin, **Burkina Faso**, Burundi, Djibouti, Comores, Ghana, Guinée, Madagascar, **Mali**, **Mauritanie**, **Niger**, République centrafricaine, République démocratique du Congo, **Tchad**, Togo et Sénégal.

³⁶ PMA : rassemble 48 pays en « difficulté ». 34 de ces pays sont situés en Afrique (dont les pays du G5S), 9 en Asie, 4 en Océanie et un dans les Antilles.

française consacrée à l'EDB alors qu'ils ne représentent que 4,5% de l'APD totale (tous secteurs confondus) sur la période 2005-2015.

Cette relative concentration de l'aide sur le sous-secteur de l'EDB est différente d'un pays à l'autre au niveau du G5S. Cette concentration est particulièrement prononcée au Burkina Faso.

Illustration 17 : Part de l'APD française consacrée à l'EDB et part de l'APD française éducation consacrée à l'EDB dans les différents pays du G5S

Pays	% de l'APD éducation consacrée à l'EDB	% de l'APD totale consacrée à l'EDB
Burkina Faso	39%	7,3%
Mali	29%	5,4%
Mauritanie	22%	5,8%
Niger	43%	5,8%
Tchad	31%	4,1%
Total G5S	33%	5,8%

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Une autre manière d'appréhender la priorisation donnée à l'EDB dans l'APD française est de rapporter les montants de l'APD consacrée à l'EDB au nombre d'habitants. Sur la période 2005-2015, la France a consacré 2,7€ par habitant à l'EDB dans les pays du G5S contre 1,8€ dans les pays pauvres prioritaires (PPP), dont les 5 pays du G5S font partie.

Illustration 18 : Montants de l'APD française totale consacrée à l'éducation et à l'EDB par habitant dans le monde et dans différentes zones pour la période 2005-2015

	Monde	G5S	ASS	PPP	PMA
APD tous secteurs par habitant	9,5 €	45,5 €	27,8 €	38,9 €	14,5 €
APD éducation par habitant	1,7 €	8,1 €	3,4 €	8,2 €	2,8 €
APD EDB par habitant	0,4 €	2,7 €	0,7 €	1,8 €	0,7 €

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP et Banque mondiale (population pays 2016) / traitement Pluricité

Par ailleurs, le tableau ci-après permet de constater que l'APD bilatérale a particulièrement été orientée sur le niveau primaire. L'orientation de l'APD sur un niveau en particulier s'explique en premier lieu par les priorités définies par les pays partenaires et les OMD. Le cas du Niger permet d'illustrer ce phénomène, car le plan décennal consacré à l'éducation du Niger donnait une très grande priorité au niveau primaire, ce qui se traduit par une part importante de l'APD consacrée à ce niveau (36%).

Illustration 19 : Parts de l'APD française totale éducation, consacrée aux différents sous-secteurs de l'éducation dans le monde, le G5S et les différents pays du G5S (2005 à 2015)

Sous-secteurs	Monde	G5S	Burkina Faso	Mali	Mauritanie (hors C2D) ³⁷	Niger	Tchad
Education (niveau non spécifié)	8%	6%	7%	3%	9%	3%	8%
Préscolaire et primaire	9%	23%	30%	23%	7%	36%	20%
Education secondaire	12%	10%	8%	8%	16%	9%	11%
Post secondaire	72%	61%	56%	66%	67%	52%	62%
Total éducation	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
EDB	20%	33%	39%	29%	22%	43%	31%

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement Pluricité
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Sur la période, la part des pays du G5S reste relativement constante eu égard à l'APD française bilatérale dans le sous-secteur de l'EDB dans le monde. Il n'y a donc pas eu d'évolution de priorisation de l'APD bilatérale dans le sous-secteur de l'EDB sur les pays du G5S sur la période.

Illustration 20 : Montants de l'APD française consacrée à l'EDB dans les différents pays du G5S

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL par pays	APD EDB / habitant
Burkina Faso	4,8	12,1	6,0	7,4	7,2	2,7	4,3	3,6	6,1	5,3	1,5	60,9	3,5 €
Tchad	0,6	0,6	0,6	1,1	1,6	2,0	1,8	3,7	2,5	0,9	1,6	16,8	1,5 €
Mali	6,1	5,5	5,3	6,0	7,2	5,6	7,3	2,1	1,4	1,8	4,4	52,4	2,9 €
Mauritanie	1,6	1,4	3,7	2,1	1,7	1,8	2,2	3,7	1,8	1,4	1,5	22,9 ³⁸	6,5 €
Niger	1,3	3,7	3,0	5,8	5,7	1,6	1,7	5,2	2,9	0,9	3,2	35,0	1,7 €
Total G5S	14,3	23,3	18,6	22,3	23,4	13,5	17,3	18,3	14,6	10,2	12,1	187,9	2,65 €

Versements bruts exprimés en millions d'euros
Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MEAE et Pluricité

En termes de secteurs thématiques, elle partage en moyenne, le haut du classement des contributions avec les secteurs de la santé, de l'agriculture et de la sécurité alimentaire, ainsi que les actions relatives au secteur de l'éducation mais sur le post-secondaire.

Sur cette même période, la France a renforcé son intervention sur différents secteurs (population, sécurité, alimentation, santé, eau et assainissement).

³⁷ Les informations à la disposition de l'équipe d'évaluation permettent d'affirmer qu'une partie du C2D a bien été consacrée à l'EDB mais sans pouvoir distinguer les niveaux scolaires (préscolaire, primaire ou secondaire).

³⁸ Ce montant ne comprend pas le volet éducation du C2D pour la Mauritanie. Le montant sur la période 2005-2015 peut être estimé à 26,06M€

Illustration 21 : Principaux secteurs d'interventions sur lesquels la France a renforcé son action sur la période 2005-2015 dans les pays du G5S

Secteurs	2005-2009	2010-2014	2015	Total
Politique de population	3,1	46	9,3	58,4
Conflit, paix et sécurité	3,1	20,3	5,5	28,9
Aide et sécurité alimentaire	24,9	61	8,5	94,4
Santé de base	22,3	36,5	9,2	68,1
Distribution d'eau et assainissement	102,6	128,5	28,5	259,7

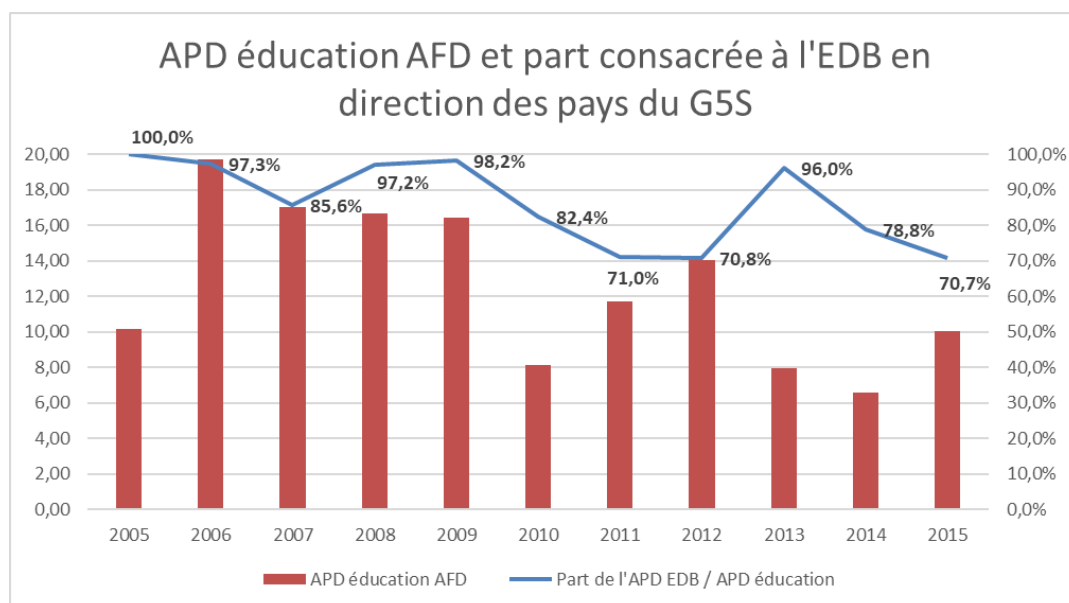
Versements bruts exprimés en millions d'euros

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement Pluricité

3.3.2 En termes de volume, l'AFD est l'acteur central de l'APD bilatérale consacrée à l'EDB dans les pays du G5S

L'AFD représente 64,4% de l'Aide Publique au Développement bilatérale française sur la période dans le secteur de l'EDB dans les 5 pays du G5S. La baisse des financements AFD à partir de 2009 s'explique par plusieurs facteurs, notamment la priorité donnée à d'autres niveaux d'éducation (secondaire 2^{ème} cycle, formation professionnelle...) ³⁹, d'autres secteurs (comme ceux présentés dans le tableau ci-dessus), la crise sécuritaire au Sahel et les difficultés parfois rencontrées par les pays dans l'exécution des plans sectoriels d'éducation et le déploiement de l'aide budgétaire sectorielle.

Illustration 22 : Montants des contributions de l'AFD au secteur de l'éducation dans les pays du G5S et part de ces montants consacrée à l'EDB



Versements bruts exprimés en millions d'euros

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement Pluricité

³⁹ De 2005 à 2009, l'EDB représente près de 100% de l'aide consacrée à l'éducation dans les pays du G5S par l'AFD alors qu'ensuite cette part baisse pour arriver à 70% en 2015.

Illustration 23 : Contributions de l'AFD au secteur de l'éducation par pays du G5S (montants engagés)

	Nombre de subventions pays (concours)	Montants totaux	Aide budgétaire	Fonds commun	Aide projet
Burkina Faso	9	69,5 M€	50 M€		19,5 M€
Mali	9	45,9 M€	9 M€		36,9 M€
Mauritanie	7	40,4 M€	12,7 M€	21,6 M€	6,1 M€
Niger	4	32,4 M€	8,3 M€	12 M€	12,1 M€
Tchad	8	14,7 M€			14,7 M€
Total	37	203M€	80 M€	33,6 M€	89,3 M€

Concours octroyés ou en cours entre 2005 et 2015 exprimés en millions d'euros

Source : AFD / traitement Pluricité

D'après les chiffres compilés par l'OCDE, le MEAE représente également une part significative de l'APD française consacrée à l'EDB dans les pays du G5S (près d'un tiers de l'APD EDB totale française). Cependant, l'APD comptabilisée par l'OCDE comprend une part des financements de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) qui représente à elle seule plus de 50% des montants comptabilisés (32 M€) sur l'EDB. Or le soutien à l'AEFE n'est pas compris dans le champ de l'évaluation (cf. section 1.2) car l'AEFE n'intervient pas sur le soutien direct aux politiques éducatives des pays. Par contre, près de 6 M€ correspondent à de l'expertise technique dans le domaine de l'enseignement du français au Mali, Mauritanie, Niger, Tchad qui font bien partie du champ de l'évaluation.

Aux contributions de l'AFD et du MEAE viennent s'ajouter les contributions issues de la coopération décentralisée et celles du Ministère de l'Education Nationale.

3.3.3 L'aide multilatérale française sur la période 2005-2014 est faiblement orientée vers l'EDB dans les pays du G5S, excepté au travers du PME⁴⁰

Entre 2005 et 2014, le montant des dépenses des Organisations Multilatérales (OM) dans les pays du G5S s'élève à 17.7 Mds€ (soit 5.4% du total de leurs dépenses), dont **377,4 M€ ont été affectés à l'éducation**. Parmi les dépenses des OM affectées à l'éducation dans les pays du G5S, plus des trois quarts ont concerné **l'éducation de base : 285,4 M€** (soit 75,6% des dépenses éducatives). Il est intéressant de noter que cette concentration sur l'EDB est bien supérieure à celle constatée pour l'APD bilatérale française (75,6% contre 33%) dans l'APD éducation. Cependant, cette priorisation est à relativiser dans la mesure où les dépenses éducatives représentent une part bien plus faible des dépenses globales (2,1% de l'APD globale des OM, contre 18% pour la France).

Près des trois quarts des dépenses EDB ont été effectuées dans trois pays (Burkina Faso, Mali, Niger). Les dépenses réalisées en Mauritanie et au Tchad sont deux à trois fois inférieures à celles constatées dans les autres pays.

Entre 2005 et 2014, la contribution financière française aux OM imputable à l'éducation de base dans les pays du G5S est estimée à 14,4 M€.

⁴⁰ L'estimation est basée sur les données de la totalité des organisations multilatérales que la France a financé durant la période. Pour estimer le montant de la contribution française ayant bénéficié à un pays du G5S, le montant total de la contribution française à chaque organisme a été multiplié par leur taux d'intervention dans le pays. Pour estimer le montant de la contribution française imputée au secteur éducatif d'un pays, les résultats précédents ont été multipliés par la part que représente l'éducation dans les dépenses-pays de chaque organisation.

Il apparaît que **les contributions françaises sont fortement concentrées sur des organisations multilatérales qui interviennent proportionnellement moins dans le secteur éducatif des pays du G5S**. Ainsi, les quatre organisations multilatérales⁴¹ qui concentrent près de 80% des contributions françaises, ont affecté 0.32% de leurs dépenses sur l'éducation dans les pays du G5S, contre 2.1% pour l'ensemble des OM avec ou sans contributions françaises.

Du fait de cette concentration, les organisations multilatérales qui contribuent le plus à l'éducation dans les pays du G5S ont des contributions françaises réduites : **entre 2004 et 2015, les trois organisations multilatérales⁴² qui ont réalisé la très grande majorité des dépenses éducatives dans les pays du G5S (88%) ont reçu 5,4 M€ de contributions françaises.**

Il est important de prendre en compte également la contribution de la France au PME. En effet, les 5 pays du G5S ont bénéficié d'un soutien du PME même si au Tchad le premier financement du PME n'est intervenu qu'en 2013. Au total, les pays du G5S ont bénéficié d'un soutien du PME à hauteur de 177,3 millions d'euros ce qui représente 7,8% des versements au niveau mondial sur la période 2005-2015. **On peut estimer le soutien de la France aux pays du G5S, sur la période 2005-2015, via le PME à 5,9 millions d'euros sur la période.**

3.3.4 La contribution des programmes régionaux et multi-pays à l'action de la France dans les pays du G5S

Différents programmes régionaux à l'initiative et/ou portés par des partenaires (OIF, UNESCO, AUF et Confemen) et soutenus par le France portent en partie sur l'EDB et les pays du G5S. Il s'agit des programmes suivants :

1. Organisation internationale de la Francophonie (OIF) : Ecoles et Langues Nationales en Afrique (ELAN)
2. Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et Agence universitaire de la Francophonie (AUF) : Initiative de Formation à Distance des Maîtres (IFADEM)
3. MEAE : FSP Plan de relance du Français : 10 000 PROFS
4. MEAE : FSP 100 000 professeurs pour l'Afrique
5. Unesco : Pôle d'Analyse Sectorielle de DAKAR
6. Confemen : Programme d'Appui aux Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
7. Agence universitaire de la Francophonie (AUF) : Programme GRA OPERA
8. Organisation internationale de la Francophonie (OIF) : Programme GRA ELAN

Par ailleurs, l'AFD a soutenu financièrement des projets portés par des ONG qui également portent en partie sur l'EDB et les pays du G5S :

9. Solidarité laïque : Programme de Développement des Réseaux pour l'Education en Afrique de l'Ouest (PRODERE AO)
10. Aide et Action : Amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'ouest (ADOE)
11. GREF : Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation (RCCAIE)
12. Handicap international : Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education (APPEHL)

⁴¹ Union européenne [UE], Association internationale de développement [IDA], FMI, Fonds Africain de Développement [FAfD]

⁴² Fonds Africain de développement [FAfD], Association internationale de développement [IDA] et UNICEF

Parmi les 12 programmes, 11 relèvent du financement par l'AFD, direct pour 9 d'entre eux et 2 sur cofinancement avec des ressources déléguées par le PME. Deux programmes régionaux sont financés par le Fonds de solidarité prioritaire (FSP) du MEAE. Ces deux derniers, engagés successivement, concernent le soutien à la francophonie comme langue d'enseignement dans l'EDB (FSP 2007-2012 – 10 000 profs et FSP 2013-2016 – 100 000 profs).

Les 4 derniers programmes de la liste sont portés par des ONG auxquelles l'AFD apporte une contribution partielle au financement. Les deux programmes ELAN et IFADEM s'inscrivent dans des partenariats de l'AFD avec d'autres institutions de la francophonie (OIF et AUF). Les financements par l'AFD du Pôle de Dakar et du PASEC de la CONFEMEN soutiennent des outils régionaux d'évaluation et de diagnostic des systèmes scolaires des pays de l'ASS. Enfin les financements GRA (Global and Regional Activities) délégués par le PME à l'AFD contribuent à des projets spécifiques au sein des programmes institutionnels (IFADEM et ELAN) impliquant des activités de recherche.

Les pays du G5S sont inégalement concernés par ces programmes régionaux

L'ensemble de ces programmes contribuent à l'action de la France sur de nombreux pays au-delà de ceux du G5S et certains d'entre eux ne portent pas exclusivement sur l'EDB. Si les programmes d'évaluation/diagnostic (Pôle Dakar, PASEC) bénéficient aux 5 pays du G5S, les autres programmes impliquent principalement le **Burkina Faso**, le **Mali** et le **Niger**.

Illustration 24 : Les programmes régionaux et multi-pays portant en partie sur l'EDB et les pays du G5S

Programmes / Projets	Porteur	Dates	Financements apportés par le MEAE ou l'AFD ⁴³	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
ELAN (Ecoles et Langues Nationales en Afrique)	OIF ⁴⁴	2011-2015	9,5 M€					
IFADEM (Initiative de Formation à Distance des Maitres)	OIF et AUF ⁴⁵	2011-2015	4 M€					
FSP 2007-2012 – 10 000 profs	MEAE	2007-2012	5,5 M€					
FSP 2013-2016 – 100 000 profs	MEAE	2013-2018	1 M€					
Pôle de Dakar	Unesco	2009-2015	9,6 M€					
PASEC Confemen (Programme d'Appui aux Systèmes Educatifs)	Confemen	2009-2015	5,75 M€					

Programmes / Projets	Porteur	Dates	Subventions AFD ⁴⁶	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
PRODERE AO (phases 1, 2 et 3) (Programme de Développement des Réseaux pour l'Education en Afrique de l'Ouest)	Solidarité laïque	2009-2013	2,8 M€					
ADOE (phases 2 et 3) (Amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'ouest)	Aide et action	2005 - 2013	2,2 M€					
RCAE (Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation)	GREF	2011-2015	1,0 M€					

^{43 43} Le périmètre des programmes dépasse celui des pays du G5S et ne porte pas uniquement sur l'EDB. Par conséquent, il est impossible d'isoler la part des financements orientés spécifiquement sur l'EDB dans les pays du G5S.

⁴⁴ Organisation internationale de la Francophonie

⁴⁵ Agence universitaire de la Francophonie

⁴⁶ Le périmètre des programmes dépasse celui des pays du G5S et ne porte pas uniquement sur l'EDB. Par conséquent, il est impossible d'isoler la part des financements orientés spécifiquement sur l'EDB dans les pays du G5S.

APPEHL (phases 1 et 2) (Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education)	Handicap International	2012-2018	4,1 M€					
--	------------------------	-----------	--------	--	--	--	--	--

Une mise en œuvre géographique diversifiée et sans logique d'ensemble d'intervention de la France sur les pays du G5S

Les programmes multi pays sont déployés sur des aires géographiques différenciées, incluant pour chacun d'entre eux certains pays du GS5 mais pas toujours les mêmes, aires géographiques dont la logique de choix relève plus directement de la proposition d'intervention des ONG ou des institutions porteuses des programmes que d'une stratégie française coordonnée d'intervention sur les pays du GS5. Ensuite, ils dépendent en général des demandes des pays eux-mêmes (d'où la variation dans le temps) et ne sont pas conçus spécifiquement par rapport à la région sahélienne.

Ces programmes sont développés principalement aux niveaux, national et local ; la logique de choix des territoires locaux d'intervention est propre à chaque programme et tient essentiellement au choix de l'ONG ou des demandes des pays qui adhèrent aux initiatives (ELAN, IFADEM) ou sollicitent la prestation des institutions (PASEC, Pôle de Dakar) .

En outre, les nombreuses actions locales sur les territoires et auprès de leurs acteurs éducatifs sont soumises aux aléas dûs à l'instabilité de pays du G5S comme le Mali, qui constituent un frein sérieux à leur réalisation effective.

Une continuité importante de mise en œuvre sur la période étudiée

Les principaux programmes de soutien à l'action des ONG (PRODERE et ADOE) et le soutien au Pôle de Dakar et au PASEC de la Confemem ont été conduits de façon continue sur la période 2005-2015 couverte par l'étude (et avaient pu être mis en œuvre, pour certains, antérieurement à cette période). Les autres ont été engagés plus tardivement et un seul d'entre eux, le programme RCCAE s'est achevé en 2015 sans reconduction identifiée.

Des contributions plus nombreuses à la qualité et à la gouvernance de l'éducation, mais non exclusivement à l'EDB

Les programmes de soutien à l'action des ONG portent pour l'essentiel sur l'environnement de l'Education de base par le soutien à la société civile, à ses organisations et aux institutions de gouvernance territoriale. Ces programmes soutiennent ainsi plus largement les objectifs de qualité et de gouvernance de l'éducation, même si certains programmes comme celui de Handicap International (APPEHL) visent aussi l'accès à l'école et l'accueil des enfants handicapés.

Les programmes institutionnels de partenariat francophone de l'AFD (ELAN, IFADEM, PASEC) et ceux du MEAE pour l'enseignement du français sont consacrés également à soutenir la qualité de l'éducation et la gouvernance des systèmes éducatifs sur la question des langues d'enseignement. Les premiers programmes sont portés par l'un des partenaires (OIF, AUF...) que l'AFD finance, quand les seconds sont gérés plus directement par le Ministère (FSP) et des ETI en charge de leur coordination locale. Certains programmes se traduisent plus directement par des actions de formation des enseignants et des autres acteurs de l'éducation (IFADEM, ELAN en particulier).

Enfin les programmes de diagnostic/évaluation (Pôle de Dakar et PASEC) fournissent principalement des appuis pour la conception, la gouvernance et le pilotage des systèmes d'éducation nationaux. A

noter que le Pôle de Dakar s'occupe de tout le secteur dont la formation professionnelle et l'enseignement supérieur

4 REPONSES AUX QUESTIONS EVALUATIVES

4.1 Pertinence

QE1 : Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux besoins des pays du G5S en matière d'éducation de base ?

4.1.1 L'action de la France a pris en compte les priorités nationales en matière d'EDB

L'alignement de l'action de la France avec les stratégies et programmes nationaux en EDB fut effectif. Les objectifs de l'action de la France ont été alignés sur les priorités des programmes décennaux, que ce soit pour ses aides programme ou ses aides projet, en appui à la réalisation d'objectifs spécifiques des programmes décennaux (renforcement de capacités, amélioration de la scolarisation dans des zones les plus défavorisées, etc...). La France s'est inscrite dans les politiques et les stratégies nationales dont elle a contribué à l'émergence ou à la révision dans les 5 pays. Sa présence ancienne et ses relations étroites avec les autorités nationales ont permis de porter attention aux objectifs et aux contenus des politiques et stratégies nationales, et ainsi d'adapter son soutien en conséquence. Les évolutions politiques et les crises ont certes ralenti la mise en œuvre des réformes mais la France ne s'est jamais départie de son intervention en faveur de l'EDB, selon ses moyens et ce qu'il lui était possible d'accomplir dans les contextes politiques parfois tendus. Ainsi, l'alignement de l'action de la France a toujours épousé les politiques et stratégies nationales sur la période.

L'alignement avec les priorités nationales est aussi visible par le ciblage de l'aide sur certaines thématiques spécifiques priorisées par les plans nationaux. Ainsi, au Tchad, les efforts de l'AFD se sont concentrés sur deux thématiques priorisées par le PARSET⁴⁷ et le SIPEA⁴⁸ (Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation) : la formation des enseignants et le renforcement de capacités du Ministère de l'Education Nationale. En Mauritanie, les activités soutenues par les conventions C2D ont ciblé les piliers du PNDSE,⁴⁹ à savoir le soutien aux activités de construction et de formation d'enseignants du primaire et du secondaire, mais aussi à la gestion du système éducatif qui a reçu une attention particulière dans la deuxième phase du PNDSE. Enfin, au Burkina-Faso, à partir de 2014, le soutien à l'accélération des rythmes de construction et à l'amélioration de la gestion du CAST⁵⁰ a été un choix pertinent pour garantir la réussite des autres aspects du plan décennal qui ciblaient la qualité et l'équité. Dans certains cas, les thématiques retenues par les projets ont répondu à des besoins importants sur le terrain. C'est notamment le cas des projets ayant soutenu efficacement la scolarisation des enfants vulnérables dans les 5 pays. En guise d'illustration, il est intéressant de citer le projet PAOEB⁵¹ au Burkina-Faso, qui a soutenu la scolarisation des enfants des

⁴⁷ Projet d'Appui à la Réforme de l'Education au Tchad.

⁴⁸ Stratégie Intérimaire, en attente du nouveau plan décennal, non prêt.

⁴⁹ Programme National de Développement du Secteur Educatif

⁵⁰ Le Compte d'Affectation Spéciale du Trésor est un compte sur lequel le gouvernement peut prélever librement des ressources et par lequel transite les aides programmes des PTFs.

⁵¹ Projet d'Appui à l'Education de Base, voir : IMC, Évaluation rétrospective du PAOEB, Rapport Final, mai 2009 (p.11-14, 20),

zones défavorisées de Banwa, Kossi et Ziro particulièrement affectées par la sous-scolarisation. Au même titre, une évaluation indépendante a démontré la pertinence du projet multi-pays APPEHL⁵² pour la scolarisation des enfants handicapés, qui a répondu aux besoins locaux dans ce domaine.

L'aide française s'est parfois alignée sur les sous-secteurs priorités par les pays, au détriment des autres sous-secteurs. En effet, si la focalisation des programmes d'aide français sur l'enseignement primaire au Niger (PDDE⁵³) et au Burkina Faso (PDDEB⁵⁴) était bien en lien avec l'orientation stratégique de ces pays, sa pertinence a été ensuite remise en question du fait des impacts négatifs de ce ciblage sur la régulation des flux d'élèves. Le secteur post-primaire y étant peu étendu, il ne peut dans ces pays absorber les élèves arrivant en secondaire. De façon similaire, l'appui de la France au Tchad s'est focalisé dans un premier temps sur le primaire jusqu'à 2013 car ce sous-secteur était priorisé par le PARSET et la SIPEA. L'appui a ensuite judicieusement évolué vers un soutien plus marqué au secondaire technique pour répondre aux effectifs croissants issus du secteur primaire.

Selon les pays du G5S et selon les années, l'appui de la France a plutôt ciblé le secteur primaire sans toujours tenir compte des flux d'élèves ainsi générés dans le secteur secondaire. De ce fait, l'appui de la France s'est dans un second temps concentré sur le secondaire (déploiement de ressources sur l'enseignement secondaire au Mali, par exemple) et en Mauritanie (variation entre les 3 C2D). Ces évolutions dépendaient des contextes des pays, de la demande des gouvernements ainsi que de la présence ou non d'autres bailleurs.

4.1.2 Les modalités d'intervention de la France ont été flexibles mais l'apport de la France a parfois été sous calibrées au regard des besoins des pays en EDB

L'action de la France a ciblé les administrations centrales, chargées de l'élaboration de politiques nationales. Elle a eu également le souci de s'adapter aux mouvements de décentralisation en cours, en assistant les administrations dans la gestion déconcentrée et décentralisée des plans décennaux. Dans les cinq pays, cette assistance s'est matérialisée par le financement d'activités de renforcement des capacités principalement à destination des structures déconcentrées et dans une certaine mesure vis-à-vis des acteurs décentralisés. Ces activités ont été financées par des projets pays de l'AFD : au Burkina Faso, les structures déconcentrées ont par exemple été ciblées à travers les projets PAOE⁵⁵, EPT⁵⁶, et les composantes renforcement de capacités des aides programmes (trois concours sur la période de l'évaluation et représentant au moins 32,5 millions d'euros). Les structures décentralisées n'ont quant à elles été ciblées qu'à travers les projets portés par des ONG, à l'instar des trois phases du projet ADOE⁵⁷ mis en œuvre au Mali, au Burkina-Faso et au Niger). À travers tous ces exemples, la France appuie des activités de renforcement de capacités ciblées sur les

⁵² Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Éducation voir « Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l'éducation (APPEHL) » – Afrique de l'Ouest, Évaluation externe du projet, rapport final, réalisé pour Handicap International par Pluricité, Janvier 2015, p.33

⁵³ Programme Décennal de Développement de l'Éducation

⁵⁴ Programme Décennal de Développement de l'Éducation

⁵⁵ Projet qui été conçu par et à la demande du MENA pour améliorer la couverture géographique en infrastructure scolaire dans des régions affichant les taux de scolarisation parmi les plus bas.

⁵⁶ Projet ciblé sur la prise en charge de priorités liées à l'accès (constructions et réhabilitation d'écoles) et la qualité (formation d'enseignants, révision de curricula) avec une composante renforcement de capacités des acteurs centraux et déconcentrés actifs dans le projet

⁵⁷ ADOE est un projet multi-pays soutenu par la France et porté par Aide et Action. Le projet vise, au niveau local, à délivrer des formations aux acteurs des structures décentralisées (personnel des collectivités locales) et déconcentrées (enseignants, COGES) pour la mise en place de projet d'écoles, le renforcement de l'utilisation des COGES et enfin le développement d'innovations pédagogiques (exemple : la pédagogie active).

compétences transférées aux structures déconcentrées (gestion financière des plans sectoriels, gestion des effectifs d'enseignants et des statistiques scolaires, etc.) et aux collectivités locales (gestion participative de l'école à travers les COGES, développement de projets d'écoles, etc.). Les financements octroyés par la France au titre des renforcements de capacités sont importants et irriguent l'ensemble du soutien bilatéral et des projets multi-pays ciblant quelque pays parmi ceux évalués. Toutefois, cette assistance de la France est freinée par la lenteur des processus de décentralisation et de déconcentration de la gestion de l'éducation. Les échelons locaux restent pénalisés par la lenteur du transfert de ressources financières et humaines de la part des échelons centraux. Au déficit de ressources s'ajoutent des besoins importants en matière de renforcement de compétences dans le pilotage du système mais ceci à des niveaux divers selon les pays : niveau central au Tchad, niveau local en Mauritanie (communes) et niveaux décentralisés et déconcentrés au Mali et au Burkina-Faso.

L'action de la France a fait preuve de flexibilité face à des évolutions de contexte de nature à affecter la pertinence de son aide. Sur les cinq pays, il ressort aussi que la France a apporté un soutien financier continu, malgré un contexte national parfois peu favorable au déploiement de l'aide au développement. Par exemple, au Niger et au Burkina-Faso, l'aide financière de la France a été maintenue malgré une gestion défectueuse des finances publiques nationales attestée par des audits indépendants. Les modalités de l'aide ont été adaptées pour mieux contrôler l'affectation des fonds et la passation des marchés (passage de l'aide programme à l'aide projet). Cependant, cette flexibilité n'a pas toujours permis de sauvegarder la pertinence des actions de la France. Il y a des situations où les dynamiques du pays sont telles que l'appui de la France aurait dû soutenir le niveau institutionnel de façon à pouvoir forger une capacité de mise en œuvre actuellement défaillante (telle que constatée par la France et les bailleurs, et souvent par les autorités nationales elles-mêmes). Un renforcement des capacités techniques ne suffit parfois pas, quand les structures comme les Ministères et leurs représentations locales sont peu capables de gérer réformes et projets. Ainsi, les mesures de remédiation de l'AFD pour corriger les dysfonctionnements du CAST au Burkina Faso risquent d'être insuffisantes pour assurer la pertinence de l'aide française à travers l'approche programme, les problèmes de gestion du CAST requérant des réformes institutionnelles qui sont menées au niveau national par les acteurs nationaux.

Dans certains contextes difficiles, l'AFD a initié des actions spécifiques pour répondre à des besoins nouveaux (ou dont l'amplitude a été accrue du fait d'éléments conjoncturels). Au Mali, suite aux destructions d'écoles dans le Nord, l'AFD a conçu un projet intégré mixant des actions à effet rapide (reconstruction d'écoles) et des actions dans la durée (formation des maîtres). Néanmoins, dans d'autres pays, les aléas du contexte politique et sécuritaire ont conduit l'aide française à s'adapter sans toujours pouvoir assurer une continuité de son intervention. C'est notamment le cas du Tchad où la situation de crise prend plusieurs formes : économique (baisse des cours du pétrole, déclin économique), politique (baisse des ressources de l'Etat et obligation de remboursement de la dette qui font planer un risque de faillite financière, incapacité de payer les fonctionnaires), sociale (fronde des enseignants suite aux salaires non payés) et sécuritaire (le mouvement insurrectionnel de Boko Haram dans la Région du lac Tchad). Face à cette crise, le soutien de la France dans l'éducation n'a pas pu prendre les formes de l'aide observables dans d'autres pays comme au Burkina-Faso ou la Mauritanie (action à l'échelle de l'ensemble du territoire, en soutien à la politique nationale et parfois intégré à un fonds commun multi-bailleurs). Néanmoins, l'aide a consisté en un ensemble de projets principalement axés sur le renforcement de capacités institutionnelles (appui à l'élaboration de stratégies en EDB) et techniques (renforcement de compétences en pilotage et apport d'équipements). Ce soutien de la France a néanmoins été fragmenté comme l'indiquent les entretiens et l'analyse documentaire des projets menés au Tchad qui ont révélé une faible cohérence globale entre les projets (faible capitalisation d'un projet sur l'autre, absence de logique globale d'intervention entre les différents projets). Cette faiblesse n'est pas due à la France mais plutôt à l'absence de politique pour l'EDB dans le pays (le plan décennal de développement de l'éducation et

de l'alphabétisation (PDDEA) qui devait être mis en œuvre depuis 2010 n'a toujours pas été validé par le gouvernement). En revanche, la SIPEA (Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation) a été validée et a servi de base à la première requête du Tchad au PME à laquelle l'AFD a su réagir. Ainsi, pour parer aux difficultés de mise en œuvre des projets centrés sur le développement des capacités du Ministère de l'éducation, l'AFD a mis en place le nouveau projet PAQEPP qui apporte un appui de proximité à des écoles de Ndjaména et de Moundou, concentrant une population scolaire importante, en ayant recours aux compétences d'une ONG recrutée après mise en concurrence internationale. Pour autant, le projet n'abandonne pas le renforcement du Ministère mais le recentre sur le renforcement des équipes en charge du conseil et de l'inspection pédagogique.

4.1.3 Le soutien à l'apprentissage du français apparaît insuffisant ou pas toujours utilisé optimalement par les pays du G5S

Les projets soutenant l'apprentissage du français ont été pertinents, pour répondre au manque de maîtrise du français par les enseignants. Les faibles scores des enseignants et des élèves aux tests de français attestent de l'ampleur de ces besoins. La France y a répondu par la mise à disposition d'ETI qui ont mis en œuvre des projets FSP ou qui ont appuyé les structures d'apprentissage du français et l'appui. Elle a également appuyé les projets ELAN (programme visant à appuyer huit pays d'Afrique subsaharienne francophone dans la mise en œuvre d'un enseignement bilingue- langues nationales-français) et IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres visant à améliorer les compétences des instituteurs en poste dans l'enseignement du et en français).

Néanmoins, l'aide nécessite d'être redéfinie pour mieux prendre en compte les besoins différenciés des cinq pays. Ainsi, en Mauritanie, l'appui au bilinguisme (c'est-à-dire d'une politique d'apprentissage progressif en langues nationales et en français) a été insuffisamment contextualisé notamment dans les zones non peuplées de francophones. Au Tchad, les appuis de la France pour améliorer l'apprentissage du français (PAQEPP, IFADEM, FSP 2015-2018) sont récents ; ils ne concernent qu'une faible partie des enseignants et apparaissent insuffisants par rapport à l'ampleur des enjeux. Au Burkina Faso, le soutien linguistique ELAN a ciblé des écoles où les élèves avaient eu les meilleures performances aux tests PASEC et a donc délaissé des régions ayant des besoins plus importants en termes de maîtrise du français.

Dans certaines circonstances, le soutien au français a pu paraître peu ou mal accepté au regard de résistances et complexités spécifiques aux différents pays. Ainsi, la politique de bilinguisme en Mauritanie reste peu stabilisée et n'a pas permis d'installer un cadre institutionnel favorable à une politique visant l'apprentissage progressif du français. Dans d'autres pays où un cadre institutionnel existe, des difficultés de nature différentes (comme l'incapacité à mettre en œuvre la politique nationale) ont été identifiées et ont conduit à ce que l'appui au français ne bénéficie pas d'un soutien effectif des autorités politiques malgré sa place importante dans l'EDB. Par exemple, au Mali, l'absence d'opérationnalisation des orientations nationales sur la place du français dans les apprentissages fondamentaux ou encore l'absence de volonté de mise en œuvre de la politique de bilinguisme, au Tchad, illustrent ces difficultés des autorités nationales à promouvoir le soutien au français.

4.1.4 L'action française a insuffisamment soutenu ou pris en compte des aspects ayant une importance cruciale pour le développement des systèmes éducatifs nationaux

Le continuum éducatif couvrant l'ensemble des parcours éducatifs du primaire à l'enseignement supérieur, est une priorité récente de l'AFD. Elle ne s'est pas encore traduite dans les faits. Cette réalité se manifeste concrètement par la concentration des appuis sur un sous-secteur donné (le primaire au Burkina-Faso et au Niger, le secondaire au Mali), ou le soutien à plusieurs sous-secteurs mais de manière isolée (Tchad). Les raisons de ces choix stratégiques sont cependant liées aux contextes et priorités des pays sur lesquels la France ne peut avoir une emprise. Ainsi, au Burkina-Faso et au Niger, la concentration de l'appui sur l'enseignement primaire s'explique surtout par la priorisation de ce sous-secteur par les cadres programmatiques nationaux. Au Burkina-Faso, ce phénomène est attesté par la faiblesse des ressources accordées à l'extension de l'offre scolaire pour le post-primaire (secondaire général et FTP) dans le plan d'action national du PDSEB). Au Tchad, la faible prise en compte de l'idée du continuum par les projets s'enchaînant sur un temps court s'explique aussi par les contraintes liées au contexte politique volatile qui ont conduit la France à adopter ce type d'approche.

La prise en compte des effets du contexte de crise sur les systèmes éducatifs a été tentée, reste difficile mais demeure nécessaire pour garantir l'efficacité de l'appui français pour les pays les plus impactés par les crises. Au Tchad, la crise multidimensionnelle affectant le pays limite l'efficacité de la politique sectorielle et demanderait des politiques et des actions multisectorielles que la France peut difficilement appuyer en l'absence de cadre institutionnel national (le nouveau plan stratégique en éducation (PDDEA) n'est pas encore finalisé après plusieurs années d'attente, et un second plan intermédiaire a été établi pour pallier ce manque. Le PAQEPP est une réponse originale, qui devrait mieux prendre en compte la situation du Tchad⁵⁸. Au Mali, les effets destructeurs de la crise sur le système éducatif au nord du pays ont été pris en compte par la France dans la planification des actions. Des réponses innovantes ont pu être mises en œuvre pour répondre à la fois au contexte d'urgence et aux besoins de développement sur le plus long terme. C'est dans ce contexte que le projet PAQAMA a été conçu. Le projet articule une réponse à l'urgence de la situation (rétablissement de l'accès à l'offre éducative par la construction et la réhabilitation de salles et d'écoles) tout en cherchant à améliorer la qualité des enseignements et la gestion du système éducatif (par la formation de 600 enseignants du fondamental 1 et 2, mais aussi d'acteurs des structures de gestion scolaire et des parents d'élèves, des directeurs d'écoles voir du personnel des services déconcentrés du MEN). L'exécution, le plan de financement et le suivi-évaluation ont aussi été, dans la mesure du possible, adaptés au contexte spécifique de la région de Gao sur le plan sécuritaire. Dans l'avenir, une évaluation externe de projet pourra renseigner sur l'efficacité de ce mode opératoire et envisager son élargissement à d'autres types d'actions se déroulant dans les contextes de crise.

Le développement de l'enseignement privé. Le secteur privé bouleverse l'offre éducative, ce qui bouleverse les champs d'intervention des Etats, et appelle une réponse spécifique de la France. En

⁵⁸ Le PAQEPP est un projet pilote ciblant 45 écoles situées dans la région de N'Djaména et Moundou, en zone urbaine, péri urbaine et rurale, avec l'ONG « Initiative Développement », pour le rétablissement des routines professionnelles enseignantes, le renforcement de la gestion, du pilotage et de la vie scolaire des établissements, le renforcement de l'encadrement et des pratiques pédagogiques, l'établissement de bonnes pratiques en matière de pilotage et de vie scolaire des établissements, la formation des enseignants. L'AFD soutient ce projet qui prend forme au niveau décentralisé, à l'échelon des écoles. La seconde phase visera à améliorer la gestion déconcentrée du système éducatif.

effet, les enjeux concernant à la fois les effectifs, les profils d'élèves visés et la qualité ou l'orientation des enseignements sont à prendre en compte dans certains pays où l'offre laïque ou religieuse s'accroît substantiellement. En Mauritanie, le développement rapide d'initiatives privées de scolarisation en dehors du champ de toute politique publique (écoles coraniques, initiatives de parents d'élèves et d'ONG) fait porter un risque sur la pertinence même des projets des bailleurs – pas seulement de la France - qui méconnaîtraient ces initiatives en essor dans le pays ou ne les prendraient pas suffisamment en compte dans l'appui du pays.

L'appui apporté par la France a insuffisamment associé les acteurs de la société civile. Dans les cinq pays, le principal bénéficiaire des appuis de la France est le gouvernement national. Les opérateurs sont parfois des ONG (par exemple le projet PAQAMA au Nord-Mali ou le PAQEPP au Tchad qui s'appuient sur une ONG). Les projets multi-pays et les FSP tendent à associer des acteurs de la société civile, mais ces derniers représentent des volumes financiers relativement modestes au sein de l'appui global de la France dans chaque pays. Cette faible association de la société civile tend cependant à s'expliquer par deux types de complexité inhérente aux contextes nationaux et sur lesquels la France a peu d'emprise : le caractère peu structuré de la société civile dans les pays concernés et l'absence de valorisation des organisations de la société par les autorités, ce qui se traduit par une faible ouverture du système éducatif à ces organisations.

4.2 Cohérence interne

QE2 : Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux enjeux et priorités définies par les stratégies françaises durant la période ?

QE3 : Comment les différents moyens de l'aide bilatérale mobilisés par les acteurs français se sont-ils articulés pour répondre aux besoins et aux enjeux identifiés dans les pays du G5S ?

D'une manière générale, l'aide française montre un bon niveau de cohérence interne qui résulte de l'alignement des objectifs des concours attribués par l'AFD et le MEAE aux orientations stratégiques françaises, de l'alignement sur les stratégies pays ainsi que de l'octroi effectif de financements pour ces priorités stratégiques, hormis dans certains cas de force majeure (par exemple, le coup d'Etat au Mali en 2012).

Au niveau des pays, les objectifs spécifiques de l'aide française pour l'EDB apparaissent insuffisamment clarifiés et structurés. Cela se manifeste par une relative méconnaissance des objectifs de la France⁵⁹ en EDB, mentionnés dans les différents documents cadres qui ont scandé la période, de la part des acteurs français rencontrés dans le cadre de l'évaluation (SCAC, agences AFD, ONG, acteurs de la coopération décentralisée...). Cela tient également à la coordination limitée des interventions des différents acteurs de l'action française.

Des différences avec les priorités définies dans les stratégies françaises peuvent être observées dans la priorisation des sous-secteurs selon les pays. Au Mali et en Mauritanie, l'aide française a été relativement concentrée sur le secteur secondaire général et technique. Au Tchad, Niger et Burkina Faso, le soutien à ces sous-secteurs a été inexistant ou avec une action relativement tardive au Tchad.

4.2.1 L'AFD est l'acteur central de l'action de la France sur l'EDB dans les pays

Comme souligné dans l'évaluation du cadre d'intervention sectoriel (CIS) éducation, formation et emploi 2013-2015, l'AFD occupe une place singulière et centrale du fait de son double positionnement, agence technique et banque de développement, d'une part, et d'autre part, du fait de l'ampleur de ses interventions sur le champ de l'EDB comparativement aux autres acteurs français dans les pays. L'AFD est donc l'interlocuteur privilégié des autorités nationales et des partenaires techniques et financiers sur l'EDB. Elle participe aux différents cadres de concertation, voire les anime.

Le MEAE intervient sur le champ de l'évaluation (cf. sous-partie 3.2.1) par le biais de son intervention auprès des organisations multilatérales et dans les pays par le biais de ses actions relatives au français (FSP, expertise technique). Par voie de conséquence, les SCAC sont peu identifiés comme un acteur français sur l'EDB par les interlocuteurs rencontrés dans les pays du G5S au cours de l'évaluation, et dans la mesure où les actions d'appui au français soutenues par le MEAE sont peu intégrées aux interventions sur l'EDB de l'AFD. Le rôle du SCAC est différent, moins directement lié aux projets, et davantage sur le champ de l'enseignement supérieur, de la culture et du plaidoyer.

⁵⁹ Les deux stratégies définies par le MEAE et adoptées par le CICID : stratégie Education 2005, la stratégie Education, Formation et Insertion couvrant la période 2010-2015. Au niveau des pays du G5S, le « Plan Sahel » de 2008 puis 2010-2015 ainsi que par la « stratégie interministérielle saharo-sahélienne de la France » de 2013, les trois Cadres d'Intervention Sectoriel (CIS) établis par l'AFD depuis 2005, suivant une stratégie sectorielle (2003-2005).

4.2.2 Les actions financées par l'AFD et le MEAE correspondent aux priorités françaises

Sur la période 2005-2015, l'action de la France dans les pays du G5S s'est inscrite dans des stratégies françaises et des cadres d'intervention sectoriels sur l'éducation, la formation et l'insertion.

L'ensemble des concours pays et multi-pays s'inscrivent dans la stratégie de la France d'appuyer les Pays les Moins Avancés (PMA) en soutenant le secteur de l'éducation par l'aide publique au développement (objectif 2 du Plan d'orientation stratégique de l'AFD 2012-2016).

Les actions sont alignées avec le cadre global d'action de la coopération française, que ce soit la politique de coopération « Éducation, Formation, Insertion 2010-2015 » approuvée par le CICID de juin 2009, le CIS 2013-2015 de l'AFD « Éducation, formation, Emploi : la jeunesse au cœur du développement » ou encore le CIR Afrique sub-saharienne 2014-2016 dont les objectifs stratégiques visent le renforcement du capital humain par l'accès de tous les enfants à l'enseignement fondamental et secondaire de qualité et l'offre de formation professionnelle dédiée aux secteurs productifs. Le soutien significatif apporté par les financements de l'Agence au développement à l'enseignement secondaire malien constitue aussi une spécificité de l'aide française par rapport à d'autres pays du Sahel où l'AFD s'était concentrée majoritairement sur le développement de l'enseignement primaire (ex : Burkina-Faso, Niger, et Tchad où le soutien à la formation professionnelle n'intervient ici qu'à partir de 2014).

Par ailleurs, le soutien de la France aux différents projets multi-pays portés par des ONG (APPEHL, PRODERE AO, ADOE) ont apporté un soutien ciblé sur des thématiques précises tels que l'amélioration de la scolarisation des enfants vulnérables (APPEHL), la consolidation des réseaux d'acteurs engagés dans l'EDB, notamment les associations et collectivités (PRODERE AO), ou encore le renforcement de capacités des collectivités en matière de pilotage du système éducatif (ADOE). Le soutien aux programmes régionaux IFADEM et ELAN sont en accord avec la politique générale de promotion du français et du développement de l'enseignement bilingue. Enfin, le soutien au Pôle de Dakar et au programme PASEC de la Confemen visent, pour l'un, à outiller et renforcer les capacités des acteurs dans l'élaboration et le pilotage des politiques d'éducation de base notamment, et pour, l'autre à accompagner les ministères de l'éducation sur la prise en compte des enjeux de maîtrise de la langue relevant donc du volet linguistique de leurs politiques éducatives.

4.2.3 Une action de la France avant tout concentrée sur les thématiques de la gestion et du pilotage du système éducatif, et de l'accès à la scolarisation

L'analyse de l'ensemble des concours attribués aux pays depuis 2005 indique que le soutien de la France s'est concentré sur les thématiques de la gestion et du pilotage du système éducatif ainsi que de l'accès à la scolarisation qui ont bénéficié d'un financement important dans le cadre des plans décennaux, au détriment d'un soutien plus important aux déterminants de qualité de l'éducation (comme par exemple la formation des enseignants). La question du renforcement des capacités des acteurs éducatifs est néanmoins présente dans le soutien aux projets d'ONG et aux dispositifs institutionnels ELAN et IFADEM qui agissent davantage sur un niveau local et expérimental avec des objectifs spécifiques (éducation inclusive, éducation bilingue, etc.).

La question des langues d'enseignement (français, arabe, langues nationales, bilingue) est très peu intégrée aux appuis pays de l'AFD sur le secteur éducation. Ces appuis pays ont été principalement mis en œuvre via des appuis sectoriels dans le cadre d'une coopération bilatérale avec les gouvernements. Ils intègrent peu la dimension linguistique, qui est principalement traitée via des programmes régionaux expérimentaux ou ciblés localement. Les appuis à l'enseignement du et en

français mobilisent également de l'expertise technique : des experts techniques internationaux ont été présents quasiment en continu sur l'ensemble de la période au Mali, en Mauritanie, et au Tchad, par exemple chargés de projet FSP (Mali FSP 2007-13 « Appui au renforcement du français, langue d'enseignement, de communication et des échanges économiques et culturels » et FSP « Solidarités francophones » (2013-2017) qui vise notamment le renforcement des capacités d'enseignement de la didactique du français et des langues nationales). Mais au final, les appuis linguistiques sont peu intégrés aux appuis sectoriels.

Les interventions sur l'apprentissage du français bénéficient d'une bonne visibilité au niveau des interlocuteurs nationaux et locaux, mais elles ne sont pas toujours clairement identifiées comme faisant partie de l'action française et restent d'une ampleur limitée. Elles tardent à se traduire par des réformes (dans des réformes curriculaires par exemple) et par une mise à l'échelle, malgré quelques essais. Ce dernier point illustre le fait que ces projets et initiatives rencontrent des difficultés à contribuer ou à s'inscrire dans des politiques nationales claires sur la place des différentes langues dans l'éducation.

Au final, les actions bilatérales des acteurs français ont permis un soutien articulé aux dimensions quantitatives (en premier lieu l'accès) et qualitatives (pilotage du système, formation des enseignants notamment en français, matériel pédagogique...) des systèmes éducatifs. L'effort financier a porté en premier lieu sur l'accès à l'enseignement au primaire dans la majorité des pays, à l'exception de la Mauritanie et dans une moindre mesure du Mali.

4.2.4 Une concertation limitée des acteurs français dans les pays, notamment entre les SCAC et les agences AFD

Les différents acteurs français qui interviennent en matière d'éducation de base ont des liens et ils échangent entre eux, mais il n'existe pas d'instances ou outils dédiés pour assurer une cohérence d'ensemble et un partage d'information « systématique » dans les pays. L'AFD et le MEAE, ainsi que les principales ONG, voire collectivités locales, participent aux cadres nationaux de concertation sur l'éducation dans chacun des pays. Cependant, l'exercice d'évaluation n'a pas permis d'identifier d'instance, outil ou mécanisme spécifique pour la concertation et la coordination des acteurs français sur l'EDB, voire sur l'éducation plus largement. Ainsi certains interlocuteurs rencontrés dans le cadre de l'évaluation soulignent que les liens sont parfois plus importants avec d'autres acteurs internationaux investis également sur le champ de l'éducation de base. Par ailleurs, les acteurs français peuvent rencontrer des difficultés à piloter de manière coordonnée leurs actions dans la mesure où l'EDB est elle-même institutionnellement morcelée dans certains pays.

Les différents acteurs (AFD, SCAC, ONG, collectivités locales) mènent des actions sur des axes différents, avec de nombreux partenaires et, bien souvent, sur des zones géographiques différentes. Dans le cadre de l'évaluation, aucun « doublon » dans les interventions des différents acteurs français n'a été identifié mais l'évaluation n'a pas non plus permis d'identifier des synergies ou effets de levier. A titre d'illustration, les ONG soutenues par l'AFD ont des liens directs avec le siège de l'AFD à Paris mais pas nécessairement avec les agences locales de l'AFD, ce qui ne facilite pas la coordination dans les pays et les potentielles synergies entre acteurs français.

4.3 Cohérence externe

QE4 : Comment les moyens mobilisés par l'aide bilatérale de la France se sont-ils articulés avec ceux de la coopération européenne, des principaux bailleurs multilatéraux et des autres bailleurs bilatéraux ?

QE5 : Quel est le niveau de cohérence et de complémentarité entre l'action de la France et les nouvelles stratégies internationales sahéliennes ?

La question de la cohérence externe est fondamentale pour l'action de la France dans la mesure où de nombreux bailleurs interviennent dans les pays du G5S sur le champ de l'éducation de base. Par ailleurs, cette priorité s'inscrit dans les principes d'alignement⁶⁰ et d'harmonisation⁶¹ de la déclaration de Paris.

4.3.1 La France est, principalement par le biais de l'AFD, un acteur influent dans les 5 pays étudiés

Le poids de la France et sa présence tout au long de la période ont placé l'AFD dans une position de partenaire important du dialogue sectoriel dans les pays du G5S. Cette position peut être illustrée par le rôle de chef de file ou d'agent partenaire du PME endossé dans certains pays :

Pays	Rôle joué dans le dialogue sectoriel
Burkina Faso	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2005-2007 et 2011-2012) L'AFD est agent partenaire du PME depuis 2013
Mali	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2007-2008 et 2009-2011)
Mauritanie	/
Niger	L'AFD a été chef de file à deux reprises (2006-2008 et 2013-2017 (partagée avec Coopération Suisse)
Tchad	L'AFD a été chef de file de 2008 à 2012

Dans certains pays, l'AFD a eu un rôle structurant dans l'émergence d'un dialogue sectoriel et d'un soutien harmonisé au secteur (les exemples burkinabés, maliens et nigériens illustrent cet effort et le rôle joué).

Au Burkina, certains bailleurs ont harmonisé leurs procédures d'intervention depuis 2005, en définissant des règles de décisions communes en matière de suivi et d'évaluation du programme national et en ayant signé un Protocole de financement commun du Fonds Commun (PFC-FC). Ainsi, l'AFD, les coopérations, canadienne, danoise, l'UNICEF, la Suisse, le Luxembourg ont financé le PDSEB, au moyen de versements biannuels sur un Compte d'Affectation Spéciale du Trésor (CAST). En 2013, le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) a rejoint ce fonds commun en déléguant à l'AFD, à la demande du Burkina la supervision de son 2^{ème} financement (78,2 millions USD).

Au Mali, depuis 2007, entre les principaux bailleurs de fonds en éducation, un exercice de division du travail était en place. Impliquée dans l'exercice, l'AFD est devenue de 2007 à 2008 « chef de file » des bailleurs du secteur de l'éducation. Plus d'une quinzaine de bailleurs⁶² sont actifs dans le secteur pouvant avoir des modalités d'aides différentes, ce qui complexifie le dialogue et multiplie les procédures.

⁶⁰ Les pays donateurs s'alignent sur ces objectifs et s'appuient sur les systèmes locaux.

⁶¹ Les pays donateurs se concertent, simplifient les procédures et partagent l'information pour éviter les doublons.

⁶² AFD, JICA, Canada, DDC, Pays-Bas, Suède, Unicef, Unesco, Banque Mondiale, BAD, PAM, GIZ...

Cependant, certains interlocuteurs français rencontrés durant l'évaluation s'interrogent sur la visibilité de la France via des mécanismes d'appui budgétaire. « *On se heurte aux principes : plus on est aligné, plus on est harmonisé et moins on est visible* », dit un interlocuteur français. L'argument développé ici est que certains bailleurs privilégiant des approches projet bénéficieraient d'une meilleure visibilité via une identification directe des réalisations soutenues. Ces interlocuteurs soulignent l'importance de la visibilité de l'action de la France pour conserver cette capacité d'influence et de plaider.

4.3.2 Le caractère peu prévisible et éclaté de l'aide des différents bailleurs a renforcé la position de la France mais a rendu très difficile la coordination entre bailleurs sur des dimensions stratégiques

Les autorités nationales des différents pays du G5S et les différents partenaires éprouvent toujours beaucoup de difficultés à disposer d'une bonne prévisibilité sur les contributions des PTF et d'une bonne visibilité/exhaustivité sur les appuis de ces derniers.

Dans les différents pays, le financement continu de la France et son implication dans le dialogue sectoriel ont permis de pallier le retrait de certaines coopérations. Depuis 2005, l'AFD a fourni un financement continu et a modulé son appui en fonction des contraintes de financement du secteur alors que différents bailleurs se sont retirés du fait de difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'outils tels que les Fonds communs ou les différentes crises sécuritaires et politiques survenues au Sahel.

L'alignement et la collaboration avec d'autres partenaires sont signalés par différents partenaires techniques et financiers rencontrés comme une caractéristique spécifique de l'action de la France. L'alignement par rapport aux plans sectoriels au lieu d'un dialogue séparé avec les autorités nationales facilite la coordination et l'harmonisation des interventions entre bailleurs.

Au final, les différentes parties prenantes rencontrées dans le cadre de l'évaluation soulignent la souplesse et la capacité de la France à adapter ses appuis en fonction des évolutions. Cependant, certains interlocuteurs constatent que les aspects techniques de l'aide française (outils, modalités d'intervention, règles...) ont parfois pris le pas sur le fond et la stratégie. Par exemple, au Niger, différents acteurs rencontrés dans le cadre de l'évaluation soulignent que la période 2005-2015 s'est caractérisée par un dialogue qui est resté très centré sur les moyens et peu sur les politiques, en particulier au cours de la période 2006-2007 ou de la période plus récente d'élaboration d'un nouveau fonds commun. Certains acteurs rencontrés dans le cadre de l'évaluation (autorités nationales et PTF) considèrent que les partenaires ont eux-mêmes circonscrit le dialogue sectoriel à des échanges trop financiers et technocratiques. D'autres estiment que c'est davantage la faiblesse générale de l'expertise technique des PTF qui a progressivement abouti à la dégradation du dialogue. « *Le fonds commun n'est pas une fin mais un instrument* », selon les dires d'un PTF. « *Au final, on a plus parlé de mécanismes financiers et de procédures que d'éducation à l'époque* », rajoute un interlocuteur de l'AFD.

4.3.3 Un dialogue existant mais ne débouchant pas nécessairement sur une véritable coordination

Les administrations nationales des 5 pays et les PTF ont entrepris de mettre en pratique les principes d'harmonisation de l'aide, de simplification des procédures et de responsabilisation. Les cadres

partenariaux mis en place visaient à rassembler la plupart des partenaires du secteur, quels que soient les instruments de financement utilisés (aide projet ou aide budgétaire).

La qualité des relations entre PTF est bonne sans pour autant déboucher sur des coopérations étroites. Les missions de supervision des concours contribuent au dialogue entre l'AFD, les PTF et le gouvernement. Par exemple, les missions de supervision donnent lieu à des discussions entre l'AFD et les PTF sur les possibilités de développement du secteur. Autre exemple, les revues conjointes en Mauritanie deux fois par an ont contribué à l'alignement des différents bailleurs sur le PNDSE et à une articulation forte entre la coopération française, la BAD et la Banque mondiale. Cependant, il apparaît que la conceptualisation et la mise en œuvre conjointe d'une approche systémique sur l'EDB dans les pays n'est pas partagée entre les PTF.

Par ailleurs, certains interlocuteurs rencontrés soulignent le fait que « *les décisions se jouent dans les boards et sièges des bailleurs en dehors des capitales des pays du G5S* ». Cela signifie que les lieux de décision et d'orientation de l'action des PTF ne sont pas au Sahel mais dans les niveaux centraux. Par conséquent, le cadre de concertation national est limité par les décisions prises « ailleurs ».

Enfin, un autre élément mis en avant par des interlocuteurs nationaux et des PTF lors des missions dans les cinq pays porte sur « *le problème que le gouvernement ne refuse aucun projet alors qu'il devrait jouer le rôle de coordinateur* ». « *Il est nécessaire d'avoir une politique éducative dans la durée. Les partenaires arrivent avec des idées et priorités qui changent régulièrement. Le programme décennal est à peine élaboré qu'il est questionné car certaines projections semblent erronées* ».

4.3.4 Une articulation entre la coopération bilatérale et la coopération multilatérale recherchée mais difficile

Comme souligné dans l'évaluation du cadre d'intervention sectoriel éducation, formation et emploi 2013-2015, « *les documents stratégiques des grands bailleurs multilatéraux et organisations multilatérales sont rédigés de façon à ne pas dresser d'obstacles de principe aux partenariats ; leur contenu est général* ». Ainsi en va-t-il du document stratégique de la Banque Mondiale⁶³ qui vise à ce que les enfants et les jeunes puissent « *acquérir les connaissances et aptitudes dont ils ont besoin pour vivre en bonne santé, être productifs et obtenir un emploi digne de ce nom* » et qui indique que « *la qualité doit être au cœur des investissements consentis à l'éducation, et les acquis de l'apprentissage le principal étalon pour la mesurer* ». Un texte similaire, à l'UNICEF⁶⁴ reprend la déclaration d'Incheon, insiste sur les situations d'urgence, puis sur les trois marqueurs de ses interventions. En fin de période, l'AFD a intégré les enjeux de vulnérabilité et de résilience dans son CIS Education-Formation-Emploi. Quant au PME, ses positions stratégiques sont par nature ouvertes vers les partenariats, à tel point que les références auxquelles il renvoie sont en tous points identiques aux textes d'Incheon. Dans un document particulier, le PME⁶⁵ indique le souhait que « *des investissements transnationaux soient réalisés pour soutenir le suivi et le partage de données probantes et de pratiques optimales à l'échelle du partenariat* », formulation très large ouvrant sur des perspectives aussi bien pour les projets à nature expérimentale et régionale que pour les pôles régionaux d'expertise.

Par ailleurs, la France s'est fortement investie dans les différentes grandes conférences internationales, la création du Partenariat Mondial pour l'Education et l'adhésion des pays du G5S au

⁶³ Apprentissage pour tous. Investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement. Stratégie de la Banque Mondiale pour l'éducation, horizon 2020, Banque Mondiale, 2011, 16 pages.

⁶⁴ UNICEF Strategic Plan 2014-2017, 2014, 8 pages.

⁶⁵ Théorie du changement et cadre de résultats, Plan stratégique du GPE pour la période 2016-2020, GPE, 14 et 15 octobre 2015, 22 pages.

PME. Se pose alors la question de l'articulation entre les actions bilatérales et les actions multilatérales dans lesquelles la France est investie. Il est notamment souligné dans l'évaluation du CIS 2013-2015 que « *l'AFD intervient aux côtés d'autres partenaires au développement bilatéraux ou multilatéraux. La présence de bailleurs de taille importante, capables de prendre en charge une partie significative de l'aide nécessaire dans certaines géographies, pose parfois la question de la pertinence des interventions de l'AFD. C'est le cas pour l'éducation de base en Afrique subsaharienne, avec l'imposante architecture du Partenariat Mondial pour l'Education, à la création duquel l'aide bilatérale française a beaucoup contribué <...> La rareté des subventions, seul instrument possible pour l'éducation de base en Afrique sub-saharienne, alliée à l'affaiblissement de la voix de la France dans les instances multilatérales et notamment au sein du PME érodent l'avantage comparatif traditionnel de l'AFD qui résidait dans une bonne articulation entre ses approches conceptuelles, ses interventions de terrain et le soutien aux politiques par ailleurs financées par le multilatéral* ».

L'action de la France pour l'éducation de base, au niveau international, a entrepris un plaidoyer permettant de prioriser les affectations budgétaires des organisations multilatérales auxquelles elle contribue en faveur de l'éducation de base. Cependant, au niveau des pays, les agences AFD et SCAC ont une influence limitée sur les orientations et les priorités données par ces organisations multilatérales car les décisions sont prises au niveau des sièges. Malgré le plaidoyer porté par la France auprès des organisations telles que la Banque mondiale ou l'UE, ces dernières sont intervenues, avant tout, selon leurs propres modalités et priorités dans les pays du G5S.

Concernant l'appui à l'apprentissage et à l'utilisation du français en EDB, l'action de la France n'est pas articulée avec les actions des autres PTF (UNESCO, Coopération suisse, Banque mondiale) sur les langues nationales. Certains favorisent les langues vernaculaires, d'autres les langues d'instruction (anglais et français voire arabe). Les langues ciblées changent en fonction des projets et des PTF, et les autorités nationales semblent peu capables d'orienter ou d'imposer leurs choix, par manque de clarté de leur politique nationale en matière linguistique.

4.3.5 Des complémentarités repérées mais hétérogènes selon les pays

D'une manière générale, si la qualité des relations entre l'AFD et les PTF est bonne, cela n'aboutit pas nécessairement à des coopérations étroites. Sur l'ensemble de la période, les actions des différents bailleurs ont été globalement peu complémentaires (absence de spécialisation et de division efficace des activités, pluralité des modes opératoires).

Cependant, certaines complémentarités peuvent être soulignées. Au Tchad, il est intéressant de souligner la cohérence des appuis de l'AFD au PARSET et au SIPEA avec les appuis directs des autres PTF à ces mêmes cadres stratégiques. Cette cohérence se matérialise soit par l'apport financier stricto sensu, mais aussi par les discussions entre les différents PTF, par exemple sur la préparation de la SIPEA, et qui permettent de mieux coordonner l'appui des différents acteurs bilatéraux et multilatéraux à l'EDB au Tchad. En Mauritanie, l'action de la France appuie le PNDSE dans son ensemble, avec un ciblage des régions où il y a des constructions de salles de classe par le ministère de l'Education. Pour la formation technique professionnelle, qui concerne très à la marge à l'EDB, le découpage géographique s'est déroulé en concertation avec les autres bailleurs (la Banque Mondiale et KfW allemande) et le ministère mauritanien concerné (MEFPTIC).

Au Burkina-Faso, le cadre de concertation se compose des domaines suivants : 1) un cadre de concertation formalisé réunissant les principaux PTF, 2) un chef de file des PTF et un dispositif unifié de financement par le biais du Protocole de financement conjoint (PFC) et du CAST/FSEB. L'AFD a joué un rôle important dans la consolidation de ce cadre de concertation, notamment en ayant été chef de file des PTF dès 2005 au début de la mise en œuvre de l'approche programme. Pendant sa période de chef de file des PTF (2005-2007), l'AFD a aussi joué un rôle central dans la mise en place du fonds commun et du PFC. Le CAST est ainsi devenu un dispositif commun de financement du

système éducatif, par le biais des aides budgétaires sectorielles versées bi-annuellement, et abondé par de nombreux autres partenaires tels que les coopérations, canadienne, danoise, l'UNICEF, la Suisse, le Luxembourg ou encore le PME à partir de 2013. Par ailleurs, si le CAST n'est qu'une modalité de l'ABS, ce dispositif a permis de centraliser une partie importante des financements externes en faveur du système éducatif burkinabé. Par exemple, les financements issus du CAST ont représenté entre 10 et 20% des financements des plans d'actions des programmes décennaux en fonction des années, et plus de 50% des dépenses d'investissement du secteur éducatif.

4.3.6 Une articulation de l'action EDB de la France avec les stratégies internationales sahéliennes en construction sur la période 2005-2015

L'ampleur de la mobilisation de la communauté internationale autour de la situation dans le Sahel est à saluer au regard de l'importance des défis à relever dans la région. Elle soulève toutefois la question centrale de la coordination afin d'assurer une mise en œuvre efficace des programmes et des projets visant à améliorer le quotidien des populations sahéliennes. En matière d'éducation de base, la France n'a pas encore pu s'aligner sur les orientations du G5 Sahel, créé début 2014, car celles-ci sont fortement liées aux questions sécuritaires et très faiblement développées sur d'autres questions (santé, éducation...). La stratégie pour le développement et la sécurité des pays du G5 Sahel de septembre 2016 comprend un axe « La résilience et le développement humain » avec des actions pouvant porter sur l'éducation.

Les stratégies internationales sahéliennes de la période récente (ONU, UE, CEDEAO...) mettent l'accent sur la réduction des inégalités dans l'accès à l'éducation, et portent une attention particulière aux régions où les problématiques sécuritaires sont particulièrement fortes ainsi que sur le contexte multilingue (langues officielles et langues transfrontalières). Ces différentes priorités correspondent également aux priorités des gouvernements malien et nigérien notamment. Cependant, il est important de souligner que ces priorités ont tardé à être déclinées opérationnellement.

Dans la période récente (en dehors du champ de l'évaluation), des projets à cheval sur plusieurs pays visant à allier les préoccupations sécuritaires à celles de développement ont été développés, comme par exemple le projet d'Appui à la Coopération transfrontière (ACT). Ce projet du fonds de solidarité prioritaire (FSP) financé par la France vise à mettre en place une stratégie de gestion intégrée des espaces frontaliers entre Burkina Faso, Mali et Niger, grâce à des instruments coordonnés dans les domaines de la sécurité et de l'aide au développement, dont l'éducation (projet global et intégré Liptako de renforcement de la coopération transfrontalière). La France souhaite associer étroitement au projet ACTS ses partenaires africains, l'Union européenne et les Nations unies, ainsi que des États tiers déjà actifs dans la région, dont les États-Unis, le Canada et le Japon. Les agences AFD des pays du G5S n'étaient pas encore impliquées dans ces projets transfrontaliers au moment de la réalisation des missions pays dans le cadre de l'évaluation. Par conséquent, il est impossible de tirer des enseignements particuliers dans le cadre de la présente évaluation.

4.4 Efficacité et efficience

QE6 : Quels ont été les principaux résultats et effets (attendus ou non) de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S et la région du Sahel ?

QE7 : L'action de la France dans les pays du G5S a-t-elle permis de contribuer aux objectifs définis par les stratégies françaises ?

QE8 : Les moyens techniques et financiers mobilisés par la France ont-ils permis de répondre aux objectifs recherchés en matière d'éducation de base sur la période 2005-2015 ?

L'efficacité de l'action de la France dans les cinq pays a été évaluée à travers la capacité de cet appui à générer des conditions favorables à l'efficacité même des programmes et des projets soutenus. Les résultats de ces programmes et projets ne constituent donc que des indicateurs indirects de jugement sur l'efficacité de l'action de la France dans les pays évalués.

44.4.1 Des améliorations substantielles de l'accès à l'éducation mais des efforts d'amélioration de la qualité et de l'efficacité interne qui ne produisent pas de résultats significatifs

Dans la totalité des pays, l'appui de la France a contribué à l'amélioration de la couverture du système éducatif et à l'augmentation des effectifs inscrits en première année du primaire. D'importantes activités de construction et de réhabilitation ont permis une expansion du système éducatif primaire. Ces efforts doivent néanmoins être accentués pour l'enseignement secondaire, notamment pour la branche technique peu développée dans les pays concernés. L'accès universel aux apprentissages fondamentaux cache néanmoins de fortes disparités régionales dans les pays concernés. Une comparaison des Taux Bruts d'Admission montre des écarts importants entre la région ayant le plus fort taux d'admission et la région où ce taux est le plus faible du pays : le rapport entre ces deux taux atteint ainsi 2,2 au Burkina-Faso en 2013⁶⁶ (entre les boucles du Mouhoun où le TBA est de 120% et la région Sahel où il tombe à 54%), 2,6 au Tchad en 2011⁶⁷ (entre la région de Ouad Sila Gue ayant un TBA de 170% et la région du BET où le TBA tombe à 62%), 2,2 au Mali en 2016 (entre Bamako où le TBA vaut 91% et Mopti où il tombe à 41%), et 1,7 en Mauritanie en 2010⁶⁸ (entre le wilaya de Hodh Elgharby et celui de Tiris Zemmour).

L'iniquité d'accès en termes de genre est aussi présente mais a été atténuée, en témoignent les progressions notables en matière d'accès à l'enseignement primaire des filles dans les 5 pays⁶⁹. Ainsi, l'indice de parité (IDP) dans l'accès des filles en première année du primaire s'est amélioré dans tous

⁶⁶ Ministères en charge de l'Éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IPE – UNESCO, Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) du Burkina Faso, « Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base », 2017, p. 193

⁶⁷ République du Tchad, IPE Pôle de Dakar - UNESCO, UNICEF, Rapport d'état du système éducatif national du Tchad (RESEN), Éléments d'analyse pour une refondation de l'école, 2016, p.116

⁶⁸ République islamique de Mauritanie, Ministère des Affaires Économiques et du Développement, Rapport d'Etat sur le Système Educatif National (RESEN), 2015, p. 108

⁶⁹ La partie 2.5.2 de ce même rapport traite également de la scolarisation des filles, mais étudie leur rétention qui, dans les pays du G5S, est plus faible que celle des garçons (notamment au regard du taux de survie, cf. partie 2.5.2).

les pays (avec une situation toutefois plus favorable pour la Mauritanie)⁷⁰. D'une manière générale, le non-accès à la scolarisation dans les pays concernés touche principalement des populations vulnérables : sur le plan physique par la présence d'élèves en situation de handicap ou en raison des écoles fermées à cause des troubles sécuritaires, sur le plan géographique par leur présence dans des zones reculées des écoles, sur le plan économique pour des raisons de pauvreté ou encore sur le plan socioculturel où le non accès à l'école se réfère à des perceptions péjoratives de l'institution ou à des obligations provenant de coutumes liées à la culture d'origine (par exemple, les mariages précoces). Des initiatives efficaces pour la scolarisation des populations vulnérables ont été appuyées par la France et ont concerné plusieurs des éléments ci-avant mentionnés. Les projets d'ONG comme APPEHL sont à citer à ce titre. L'évaluation transversale d'APPEHL constate néanmoins que leurs résultats n'ont pas été repris ni valorisés dans les politiques publiques d'éducation (Mali, Burkina Faso) et non plus dans les bilans de l'aide sectorielle au niveau national.

Les indicateurs d'efficacité interne (Taux d'achèvement du Primaire (TAP), taux de survie et coefficient d'efficacité interne (CEI)) marquent une amélioration mais demeurent à un niveau relativement faible. L'achèvement du primaire est relativement bas à l'exception de la Mauritanie affichant un TAP⁷¹ de 72% en 2013. Les autres pays sont en dessous de la barre des 60%, notamment le Mali (54%-2013), le Niger (56%-2013), le Burkina Faso (57,3%-2014) voire en dessous de la barre des 40% (Tchad : 38-2013)⁷². Ces taux ont néanmoins connu une évolution positive depuis 2005 dans tous les pays. L'espérance de vie scolaire au primaire⁷³, bien qu'en amélioration légère dans certains pays, est même en baisse dans d'autres.

Il existe une extrême faiblesse des acquis scolaires dans tous les pays (mesurée par la proportion majoritaire d'élèves en grandes difficultés d'apprentissage). Le Burkina-Faso se distingue néanmoins par une proportion majoritaire des élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences (PASEC 2014). Ainsi, la part d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences est de 84,2% et 80,9% en lecture et en calcul au Tchad en 2014, de 86,6% et 90,2% en lecture et calcul au Mali, mais de 43,1 et de 41,2% en 2014 au Burkina-Faso⁷⁴. Les RESEN ont montré, sur la base d'évaluations nationales des acquis, que les scores des élèves étaient insuffisants et témoignaient d'une faible maîtrise des contenus des enseignements⁷⁵. Ainsi, en Mauritanie, les taux de réussite des élèves de 5^{ème} année aux tests nationaux menés en 2003 et 2011 ont baissé en mathématiques, arabe et ont légèrement progressé en français bien qu'ils étaient à un niveau déjà très bas (de 10,9% à 8,4% en mathématiques ; de 31,9% à 29,1% en arabe ; et de 15,7% à 17,6% en français). Au Niger, la situation est similaire puisque les résultats de l'évaluation des acquis scolaires conduite par la Direction de l'Évaluation du MEN/A /PLN en 2011 indiquent qu'au CP, le score moyen en lecture est de 42,4 points sur 100 et qu'au CM2 plus de 72% d'élèves sont en dessous du seuil minimal en français⁷⁶.

La part de la contribution spécifique de la France, dans l'ensemble des contributions de l'aide internationale, à la réalisation des objectifs en matière de scolarisation et de résultats scolaires est difficile à apprécier (cela n'est pas spécifique à la France toutefois). Les facteurs externes, facilitant ou freinant l'atteinte des résultats sont nombreux et multiformes. Néanmoins, une analyse des

⁷⁰ L'IDP est passé de 0,87 à 0,94 au Burkina Faso entre 2008 et 2014 ; de 0,8 à 0,91 au Niger entre 2008 et 2012 ; de 0,96 à 1,02 en Mauritanie entre 2004 et 2012, de 0,74 à 0,80 au Tchad entre 2004 et 2012.

⁷¹ Pourcentage d'enfants ou de jeunes, appartenant à une cohorte âgée de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu d'admission en dernière année d'études du niveau d'enseignement considéré, qui ont achevé cette année d'études.

⁷² Source : Resen des différents pays

⁷³ L'espérance de vie scolaire est définie comme le nombre total d'années d'instruction qu'un enfant d'un certain âge peut attendre à recevoir à l'avenir, en supposant que la probabilité de son admission à l'école à un âge donné est égale au présent taux d'admission de cet âge-là

⁷⁴ Source : PASEC

⁷⁶ RESEN Mauritanie et RESEN Niger

résultats montre que si les actions ont bien été mises en œuvre, elles n'ont pas forcément produit les résultats attendus. Si des progrès sont notables dans l'accès à l'école, les efforts restent à poursuivre sur la qualité. Le rapport de l'AFD sur l'éducation en Afrique subsaharienne- Idées reçues⁷⁷ indique que « si la situation des acquis scolaires est variable, fragile et très insuffisante dans les pays d'Afrique subsaharienne, elle ne relève pas d'un effondrement des apprentissages mais d'une qualité que les systèmes éducatifs ne parviennent pas à installer de manière équitable et stable dans toutes les écoles ». Dans les pays du G5S, les acquis d'apprentissage ont parfois progressé durant la période, mais ont globalement atteint en fin de période un faible niveau (à l'exception peut-être du Burkina-Faso avec une bonne performance en matière d'acquis des élèves).

4.4.2 Une contribution financière continue de la France sur toute la période, mais une information inégale sur la consommation de ces fonds

Des versements effectifs des moyens financiers dans tous les pays et tous les projets. L'analyse documentaire et l'analyse de l'état de décaissement des projets ont mis en avant que la quasi-totalité des fonds engagés par la France en EDB dans les pays du G5S a été décaissée sur la période. Des retards ont parfois été constatés dans les processus de décaissement et tiennent à des facteurs souvent extérieurs à l'action de la France (dégradation du contexte sécuritaire, mauvaise gestion budgétaire, complexité des procédures nationales). Toutefois malgré ces difficultés, les fonds engagés ont été la plupart du temps décaissés, ce qui signifie que les priorités affichées en EDB ont été effectivement financées.

Des lourdeurs administratives dans la gestion des fonds. L'utilisation des fonds par les autorités nationales a été mise à mal par la lourdeur des procédures de décaissement qui ont parfois généré des retards significatifs dans la délivrance des fonds et donc dans la mise en œuvre des projets qu'ils devaient financer. La présente évaluation souligne que cette lourdeur a pu exister dans l'exécution financière de certains fonds sans être forcément liée à la rigidité des procédures de décaissement de l'aide française (degré de rigidité qui varie même entre les pays et en fonction du mode de financement utilisé). Ainsi, les procédures de décaissement des fonds dans le cadre des C2D ont été considérées comme relativement souples par les autorités mauritaniennes, alors qu'au Mali la rigidité des procédures de décaissement de l'aide en soutien au PISE III a affecté la prévisibilité des financements.

Des facteurs liés aux contextes nationaux ont alourdi l'exécution financière. Ainsi, en Mauritanie, les différents remaniements ministériels, ainsi que la lourdeur des processus d'élaboration et d'approbation des plans d'actions au niveau de la DPEF et des services ministériels, ont provoqué des retards dans les décaissements qui ne sont aucunement imputables aux procédures des C2D.

Au Burkina-Faso et au Niger, la mise en œuvre de l'aide programme a connu des problèmes importants. Dans ces deux pays, des expertises indépendantes ont révélé des difficultés dans la gestion des fonds, ce qui a conduit à une affectation moindre, voire à une suspension des ressources affectées par les PTF. Des distinctions sont toutefois à souligner entre les deux pays puisqu'au Burkina-Faso, les insuffisances soulignées par les audits tiennent plus à des problèmes d'approximation dans la tenue des comptes ou d'insuffisances de contrôle a posteriori des dépenses. Ces problèmes, mis en avant par les audits de 2006 et 2013 ont néanmoins incité des bailleurs (France et PME) à geler les fonds voire à les réduire de façon drastique (Pays-Bas et Canada). Au Niger, la mauvaise gestion du Fonds Commun par les autorités apparaît d'une toute autre ampleur

⁷⁷ AFD (2018), Rapport sur l'éducation en Afrique subsaharienne, idées reçues, <https://www.afd.fr/sites/afd/files/2018-01/education-afrique-subsaharienne-idees-recues.pdf>

puisque, dès 2005, des imputations abusives et des passations irrégulières de marchés avaient été constatées. Ces dérives ont d'abord conduit à des demandes de remboursement des fonds de certains PTF puis à la clôture du fonds commun en 2009. Au Burkina-Faso, l'ampleur de ses dysfonctionnements doit encore être évaluée avant de pouvoir conclure que l'aide programme a mieux fonctionné qu'au Niger⁷⁸. En Mauritanie, l'aide programme a également été mise en œuvre mais de telles informations sont indisponibles du fait de la moindre qualité des audits financiers réalisés sur les C2D.

Enfin, au Mali, les données mobilisées par l'évaluation pays⁷⁹ permettent de constater que l'efficacité de l'aide programme a été directement affectée par l'insuffisance des capacités organisationnelles (en matière de logistique, de disponibilité de procédures et d'outils de gestion des plans) et individuelles (insuffisance de connaissances techniques sur la gestion financière du plan, et manque de compétences managériales en matière de coordination, de suivi et d'évaluation de politiques). Ces insuffisances de capacités ont handicapé la mise en œuvre des trois phases du PRODEC (PISE I, II, III), voire dans une certaine mesure les projets éducation soutenus par la France (PPEB, PAOEFM).

4.4.3 Un accompagnement effectif de la France dans le renforcement de capacités nationales, mais qui peine à se traduire en transfert de compétences

Une perception positive par les autorités nationales de l'expertise de la France et de sa capacité d'animation du dialogue sectoriel. La qualité de l'expertise technique de la France pour contribuer à améliorer les capacités nationales, est largement reconnue par les bénéficiaires qui saluent la France pour sa maîtrise des sujets éducatifs et la compréhension des contextes nationaux. Dans les cinq pays, le dialogue sectoriel à travers les cadres partenariaux a constitué un outil pertinent pour améliorer la cohérence et créer des synergies dans l'appui des différents bailleurs. L'implication de l'AFD dans ce dialogue a été dynamique tout au long de la période, avec parfois une capacité d'entraînement des bailleurs dans la création de synergies dans les financements (Burkina-Faso et Niger).

Un accompagnement effectif dans le renforcement de capacités de conception et de gestion des politiques éducatives. La France a contribué à renforcer les capacités techniques, humaines et matérielles des autorités nationales par des moyens diversifiés. Les missions de supervisions conduites par le personnel de l'AFD ont d'abord permis des rencontres qui ont été l'occasion d'assister les autorités nationales dans la gestion des principaux projets appuyés mais aussi dans la préparation de réformes nationales d'ampleur. Ainsi, au Tchad, les missions de supervision ont apporté un appui à l'équipe nationale en charge de la préparation de la SIPEA dans l'amélioration de la conception de la stratégie. Des préconisations avaient notamment été adressées⁸⁰ sur l'amélioration de la stratégie de gestion des ressources humaines, plus précisément sur les modalités, les effectifs concernés et le calendrier de contractualisation des enseignants communautaires et non communautaires, ou encore sur la mise en place de mécanismes d'incitations pour réduire les aléas dans l'affectation des enseignants. Des conseils ont aussi été formulés pour l'adoption d'outils standards visant à accélérer le rythme des constructions scolaires (modèles de contrats, dossiers d'appel d'offres, plans types, etc.) et adaptés selon les zones de

⁷⁸ Note AFD (janvier 2018) : neune analyse fine des dysfonctionnements a été réalisée et a permis, grâce à l'implication de tous les partenaires, de proposer un Protocole de financement commun révisé et de rédiger un manuel de procédures (août 2017). Suite aux mesures qui ont été prises, les PTF ont réaffirmé leur engagement à abonder ce fonds.

⁷⁹ Synthèse Mali.

⁸⁰ Voir AFD/DDH/EDU, TCHAD Aide-mémoire, Mission d'identification d'un projet en appui à la Formation Professionnelle et de supervision du concours CTD 1116 - Projet PAMOPSET rédigé par J-C MAURIN et Marion BUTIGIEG, 2012.

construction. Ce type d'assistance dans la préparation des politiques nationales à travers les missions de supervision a aussi été observé au Mali dans le cadre de la préparation du PRODEC II.

Au-delà des missions de supervision, le soutien au développement des capacités s'est aussi opéré dans les cinq pays par des projets de renforcement de capacités en appui aux plans décennaux. Cet appui a concerné principalement le niveau central, même si certains appuis ont été apportés au niveau déconcentré/décentralisé. Ces projets ont financé des activités permettant : 1) de renforcer les ressources humaines (formation de cadres à la gestion financière des politiques publiques et procédures de passation de marchés, à la gestion de ressources humaines, à l'élaboration de statistiques scolaires) ; 2) d'améliorer les outils de gestion et de suivi (amélioration des systèmes d'information, mise en place d'outils de gestion et d'évaluation de résultats).

Enfin, un appui indirect au renforcement de capacités des pays a aussi été fait par la France à travers les programmes régionaux soutenus par la France. Ainsi, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemén (PASEC) et les rapports d'état sur le système éducatif national (RESEN)⁸¹ ont mieux outillé les pays dans l'analyse et le diagnostic de leur système éducatif. Les conséquences de ces appuis indirects de la France ne se limitent pourtant pas aux résultats directs constitués des outils comme par exemple la production d'un RESEN ou la conduite d'évaluations nationales. En effet, la conduite d'un RESEN peut conduire à une prise de conscience bénéfique du besoin d'élaborer des politiques crédibles pour développer l'éducation. Les changements générés par ces prises de conscience sont néanmoins insuffisants au regard des défis importants en termes de capacités. De la même façon, l'appui apporté par la France dans la recherche et l'obtention d'autres ressources pour l'EDB a aussi permis de renforcer la capacité des pays (du moins des cadres techniques des Ministères) à concevoir des politiques crédibles lorsque cet appui visait l'objectif d'octroi d'aides financières internationales (appui de la France à l'initiative Fast Track au Niger et pour l'obtention du PME au Tchad, au Mali et en Mauritanie). Dans d'autres circonstances, l'appui apporté dans la recherche de ressources a aussi pris la forme d'initiatives pour mutualiser les moyens afin de peser davantage dans les discussions et de renforcer les effets des actions à effet levier potentiel (Niger, BF).

Un appui qui peine à produire des transferts effectifs de compétences : de l'analyse des pays où ces données ont été disponibles, il ressort que des besoins importants se font toujours ressentir malgré le caractère étendu et diversifié du dispositif de renforcement de capacités mis en œuvre (à travers les RESEN, les missions de supervision, les volets renforcement de capacités, etc.). Le degré de sévérité des problèmes de capacités est néanmoins inégal selon les pays, suggérant la réalisation d'appuis différenciés. Au Mali, l'évaluation externe du PRODEC⁸² a mis en avant que si l'administration centrale disposait de ressources humaines en quantité et en qualité suffisantes pour la gestion de ce plan, il n'en n'était pas de même aux niveaux déconcentrés et décentralisés où demeurent d'importants déficits en matière de compétence managériale, de logistique, et d'outils de gestion. Le constat est le même en Mauritanie pour les autorités déconcentrées et décentralisées. Par contre, au Tchad et au Niger, l'insuffisance de compétences dans la gestion et le pilotage des programmes se fait ressentir à tous les niveaux de gestion. La faible appropriation des projets et la faible volonté des autorités de les conduire sans l'intervention de partenaires extérieurs (surtout au Tchad), ou encore la méfiance réciproque existante entre les PTF et le gouvernement du fait de cas de corruption et de mauvaise gestion des fonds nuisent à l'efficacité des activités de renforcement de capacités dans ces deux pays. Enfin, le renouvellement des effectifs de cadres est dans chaque pays un obstacle à la perpétuation des acquis des renforcements de capacités.

⁸¹ Ces rapports sont produits avec l'appui du Pôle de Dakar de l'IIPÉ-UNESCO.

⁸² Programme décennal de développement de l'éducation.

4.4.4 Des modes d'intervention variés n'ayant pas toujours contribué à l'atteinte des objectifs fixés

Des modes d'intervention variés, souvent justifiés par le contexte particulier des pays bénéficiaires. Malgré leur proximité géographique, la diversité des contextes économiques et institutionnels des pays du G5S a motivé le recours à des instruments de financement adaptés pour minimiser les obstacles à l'efficacité de l'aide. Ainsi, le mode d'intervention de l'AFD au Tchad a consisté principalement en subventions prenant la forme d'aides projets. Le choix de ce mode d'intervention (aide projet) et de l'instrument choisi (subvention) a été motivé par la fragilité financière du pays et l'incapacité du gouvernement tchadien à mettre en œuvre une aide budgétaire. Au contraire, au Burkina-Faso, Mali, et Niger, un appui plus diversifié a été mis en place avec un recours conjoint de l'aide programme, de l'aide projet (ONG, projets multi-pays) et des expertises techniques pour répondre à des besoins diversifiés. Dans ces pays, alors que le recours à l'aide programme a été un canal privilégié pour accentuer la synergie des financements et accroître le rôle des autorités nationales dans la gestion des fonds, l'aide projet et les ETI ont été utilisés pour répondre à des besoins spécifiques et ciblés (dans une localité ou bien à propos d'un organisme donné). En Mauritanie, une approche conjointe a aussi été mise en œuvre bien que l'aide programme ait concentré la majeure partie des fonds, avec une modalité de mise en œuvre spécifique à travers l'outil C2D.

Des facteurs ont réduit l'efficacité de l'aide programme dans l'atteinte des objectifs escomptés en matière d'accès, de qualité et de gestion. L'aide programme a permis, dans les pays où cette modalité a été mise en œuvre, de rendre fongible les ressources extérieures et les ressources nationales. L'utilisation des procédures nationales dans la mise en œuvre de l'aide a aussi permis de générer les conditions de l'appropriation des projets par les bénéficiaires.

Cependant, l'efficacité de l'aide programme a varié selon les pays. Ainsi, pour le Burkina, l'évaluation du CIS⁸³ indique que les concours de l'AFD ont eu un effet indéniable sur l'accès du fait de l'importance financière des projets soutenus et leur durée relativement longue (par exemple le projet PAOE et EPT). L'évaluation souligne aussi les résultats relativement bons en matière d'achèvement, de genre et de résultats aux tests PASEC confirmant l'analyse du RESEN. Ces résultats sont à mettre en relation avec l'environnement favorable dont a bénéficié l'exécution de l'aide programme en début de période, en particulier le fonctionnement régulier et en amélioration constante des revues sectorielles.

L'intervention de la France par l'aide projet, notamment par ses contributions à travers les programmes régionaux et multi-pays, paraît davantage productrice de résultats. Les capacités de mise à l'échelle de ces résultats aux niveaux nationaux sont néanmoins limitées. Les projets soutenus ont produit des réalisations et des résultats tangibles qui ont été reconnus. Une liste exhaustive des résultats ne peut être reproduite ici, mais ceux-ci concernent d'une manière générale l'accès amélioré à l'école pour des populations de zones défavorisées (le PAOEB au Burkina-Faso) ou d'enfants vulnérables (le projet multi-pays APPEHL), la consolidation des réseaux d'acteurs (associations, collectivités) engagés dans l'EDB (projet-multi pays PRODERE), le renforcement de capacités des collectivités dans le pilotage du système éducatif (projet multi-pays ADOE), l'expérimentation d'enseignements bilingues ayant amélioré les acquis des élèves ciblés (ELAN au Niger)⁸⁴, ou encore la formation d'enseignants en français selon la méthode de l'APC (IFADEM au

⁸³ Le Vif du Sujet, 2016, Evaluation du Cadre d'Intervention Sectoriel de l'AFD Education, Formation, Emploi, 2013-2015, Annexes au rapport principal.

⁸⁴ Le programme n'est pas mis en œuvre en Mauritanie et au Tchad. Au Burkina-Faso et au Niger, la mise en œuvre est trop récente pour constater des résultats tangibles.

Burkina Faso, Mali et Niger). L'ensemble de ces résultats est vérifiable par la consultation des évaluations externes ayant été menées sur les différents projets.

La mise à l'échelle des résultats semble néanmoins délicate. L'analyse transversale des cinq pays montre que, quand l'approche projet a produit des résultats dans une localité spécifique ou pour une organisation particulière, la possibilité de disséminer ces résultats sur d'autres localités ou d'autres organisations s'avère limitée du fait des faibles capacités des autorités nationales. Ainsi, le projet ELAN a produit des résultats notables au Niger, notamment une amélioration significative des acquis des élèves ayant bénéficié de l'enseignement bilingue dans les écoles expérimentales. Toutefois, la traduction de ce projet en une politique globale menée par le gouvernement nigérien n'a pas encore été mise en œuvre, malgré des ambitions dans ce sens.

Enfin, il faut souligner la réactivité de l'action de la France qui, lorsque l'aide programme n'est plus mobilisable (par exemple pour cause d'irrégularités constatées au Niger ou de crise sécuritaire au Mali), a su s'adapter en changeant son mode d'intervention.

4.4.5 L'appui de la France à l'apprentissage du français apparaît insuffisant pour en faire un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB dans les pays du G5S

Les appuis au français apparaissent encore insuffisants au regard des besoins existants en matière de maîtrise du français. Ces appuis consistent en général en la mise à disposition d'ETI et le financement de projets multi-pays (ELAN, IFADEM) ou FSP qui visent, soit à former les enseignants en français, soit à valoriser un apprentissage progressif du français en lien avec les langues nationales. L'ampleur des publics concernés et des ressources financières allouées au volet linguistique demeurent généralement modestes au sein du dispositif global d'aide au développement de l'EDB. Ce constat vaut par exemple pour le Tchad où des besoins importants existent, par exemple au niveau national dans la maîtrise du français à la fois par les enseignants (comme le souligne le dernier RESEN⁸⁵) et par les élèves, dont la proportion se situant en dessous du seuil suffisant de compétences en lecture est très importante (au Tchad et dans les quatre autres pays (cf. synthèses pays). Ces besoins existent également pour la Mauritanie qui, comme le souligne l'évaluation pays, est le seul pays parmi ceux qui ont été évalués où le volet linguistique de l'aide a été plus significatif financièrement du fait de son intégration dans les appuis budgétaires et les aides projets en soutien au PNDSE.

L'appui à l'amélioration de l'apprentissage du français a été peu articulé, dans certains pays, avec la refonte des curricula et les méthodes pédagogiques. L'approche des projets et activités soutenus dans le volet linguistique de l'aide n'a pas fait du français un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB. D'une manière générale, il a été difficile pour les acteurs de la coopération française d'impulser la mise en œuvre d'une politique nationale d'apprentissage progressif du français passant par une refonte des curricula et la mise en place de méthodes pédagogiques permettant un tel apprentissage progressif (notamment avec l'utilisation des langues nationales). Ce constat a été observé au Tchad et en Mauritanie, où l'appui au français a consisté en des projets composés de cours de langues sans pour autant influencer sur les méthodes pédagogiques, ni sur les curricula de l'enseignement fondamental.

Les capacités nationales sont également insuffisantes pour mettre en œuvre le bilinguisme dans le système éducatif. La mise en œuvre du bilinguisme requiert la mise en œuvre d'activités pour lesquelles les pays manquent de ressources financières. Ces activités sont de diverses natures, comme par exemple l'adaptation des curricula et des outils didactiques, la révision des règles (profils d'entrée et de sortie), des procédures (concours, etc.) et des contenus de la formation initiale des

⁸⁵ Tchad, 2016, Rapport d'Etat sur le Système Educatif National, Eléments d'analyse pour une refondation de l'école.

enseignants pour prendre en compte le contexte plurilingue. Les pays manquent des ressources humaines et financières suffisantes pour mettre en œuvre ce type d'activités qui demandent des compétences à haute valeur ajoutée et des moyens financiers spécifiques pour assurer la mise à l'échelle de la réforme sur l'ensemble du territoire. Ce problème a été rencontré au Mali où l'appui au français avait été développé en lien avec le curriculum et les méthodes pédagogiques, à travers la généralisation d'un curriculum bilingue français/langue nationale consacrant la volonté de promouvoir un apprentissage progressif du français dans le pays. Mais l'insuffisance de ressources humaines et financières pour appliquer ce curriculum de façon généralisée sur le territoire a empêché la généralisation du curriculum bilingue.

Cette insuffisance de ressources est caractérisée au Mali par la faible dotation des élèves en manuels de français, l'insuffisance des moyens techniques et financiers pour former les enseignants sur le curriculum mais aussi leur faible niveau de salaire. Cet exemple montre que l'échec dans la mise en œuvre d'une politique d'apprentissage progressif du français n'est pas à mettre en relation avec l'approche projet soutenue par la France et les acteurs de la coopération, mais plutôt avec les faibles capacités nationales de mise en œuvre d'une telle politique. Celle-ci suppose que de nombreuses conditions soient réunies qui relèvent d'autres volets de l'appui aux politiques d'éducation de ces pays (amélioration de la condition enseignante, amélioration de la politique du livre scolaire, etc.). Ces réformes de politiques publiques ne peuvent être impulsées par la France seule pour des raisons de légitimité politique, mais peuvent être accompagnées via un appui sectoriel ou multi-sectoriel.

4.5 Viabilité

QE9. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle eu un caractère structurant pour les pays du G5S en termes de définition, d'orientation, de suivi et la coordination des politiques nationales relatives à l'éducation de base ?

QE10. La capacité d'influence de la France s'est-elle confirmée sur la durée, tant en termes d'appui technico-financier que dans ses relations partenariales avec les pays et leurs partenaires de développement ?

Dans les cinq pays, l'intervention de la France a été intégrée au cadre juridique officiel de l'éducation. Cela est visible à la fois dans l'alignement des priorités françaises avec les orientations nationales, et la prise en compte des conseils et expertises de la France dans les documents officiels de politique sectorielle.

Par ailleurs, **l'action de la France a accompagné ou initié des réformes nationales ou locales visant à améliorer la qualité de l'éducation de base mais avec des résultats variables**, notamment par la construction d'infrastructures, l'appui à la formation initiale et continue des enseignants, les matériels pédagogiques...

Cependant, d'une manière générale, il apparaît que **la viabilité des interventions françaises est affectée par différents facteurs** évoqués ci-après.

4.5.1 Le contexte politique et sécuritaire défavorable dans les pays sahéliens

Les manifestations de ce contexte défavorable sont différentes selon les pays. Dans chaque pays cependant, les diverses manifestations du phénomène font peser un risque fort sur la viabilité des interventions passées, que ce soit de la France mais aussi des autres bailleurs. Ainsi, les crises sécuritaires constituent un risque pour la durabilité des projets menés dans la région de Diffa au Niger, dans la région du Nord et de Mopti au Mali, et dans tout le Tchad. Dans certains pays, l'importance des questions sécuritaires handicape aussi l'attention accordée par les élites politiques aux défis relatifs à l'éducation (Mali) voire le respect des engagements budgétaires pour le sous-secteur (Niger)⁸⁶. Un regard particulier doit être porté sur le Niger, car l'évaluation considère que la viabilité des interventions françaises dans le pays prend une tournure spécifique du fait des crises sécuritaires survenues depuis 2011. Selon les interlocuteurs, un retour à une « normalité » génératrice d'une viabilité des interventions passées sur certaines régions (notamment Diffa) sera difficile. Cette situation pose la question d'une articulation entre l'urgence et le développement ainsi que celle de l'inscription en son sein du continuum. Quelques projets comme PAQAMA au Mali ont commencé à prendre cet aspect en compte⁸⁷. Rendre viable une intervention en faveur d'un continuum éducatif en EDB alors que le contexte de crise perdure avec son cortège d'écoles menacées, de populations déplacées et réfugiés et de risques pour les fonctionnaires de l'État (services décentralisés/déconcentrés du Ministère et enseignants) reste une gageure, sans réponse actuellement.

⁸⁶ Témoignage des interlocuteurs rencontrés dans ces deux pays.

⁸⁷ L'AFD soutient des ONG pour la réalisation d'un projet en faveur de l'amélioration de la qualité, l'accès et la gouvernance de l'éducation dans la région de Gao, Mali.

La faible légitimité politique des Etats du G5S, principaux bénéficiaires des apports de la France et des autres bailleurs, est aussi un frein important à la viabilité des aides. Cette faible légitimité politique se manifeste concrètement par une forte défiance sociale de la population envers les élites politiques et administratives⁸⁸, à la fois du fait de l'importance de la corruption et de l'efficacité limitée d'utilisation des ressources. Les Etats se trouvent ainsi limités dans leurs capacités à assurer la production des services publics de base⁸⁹.

4.5.2 Les faibles capacités administratives, techniques et financières des administrations nationales handicapent également les possibilités de dissémination régionale des acquis des projets

L'évaluation considère que le déficit de capacités concerne l'ensemble des cinq pays, que ce soit sur le plan institutionnel (capacité à contrôler le territoire, fort niveau de corruption, capacité des normes à créer un environnement favorable à la mise en place d'activités économiques inclusives) et organisationnel (lourdeur des procédures, clarté dans les responsabilités, faible *leadership* stratégique des ministères, morcellement de l'administration centrale, insuffisance d'infrastructures et d'équipements, etc.). Dans les 5 pays, les administrations déconcentrées ne disposent pas des capacités organisationnelles et des compétences nécessaires, en raison de l'insuffisance des ressources transférées depuis le niveau central.

Les faibles capacités nationales se répercutent à un autre niveau, celui de la mise à l'échelle des projets. Ainsi, en ce qui concerne la Mauritanie, il y a un consensus entre PTF sur la faible capacité de l'Etat à porter les projets à l'échelle régionale ou nationale. Par conséquent, l'objectif de la mise à l'échelle est partagé par tous, car il se confond avec celui de la viabilité des actions soutenues par ces partenaires. Dans un pays qui déconcentre et décentralise, la mise à l'échelle est d'autant plus complexe à envisager. Les PTF sont le plus souvent désarmés, car ils n'incluent pas dans leur projet un renforcement de la capacité à consolider, à capitaliser et disséminer sur d'autres territoires que ceux du projet⁹⁰. Il est frappant de constater la similarité des rapports d'évaluation de projets qui, le plus souvent, concluent à une bonne pertinence et efficacité, mais doutent de la viabilité.

Les autorités nationales ont parfois pris des initiatives pour remédier à ces insuffisances. Les Ministères, en lien avec les PTF, ont senti la nécessité de renforcer les capacités des cadres à travers l'organisation des ateliers et autres sessions de formation sur des thématiques bien précises avec l'appui des partenaires. Toutefois des difficultés majeures persistent encore en matière de gestion des ressources humaines tant au niveau central qu'au niveau des services déconcentrés et des collectivités territoriales. Ces dernières insuffisances se caractérisent, par exemple, par la sous-qualification des enseignants, leur concentration dans les centres urbains au détriment des villages et hameaux, ou encore par l'incapacité de l'Etat à redéployer ces personnels dans les secteurs en forte demande.

4.5.3 La faible progression sur les thématiques d'éducation jugées centrales par la France et l'inadéquation de certaines modalités d'intervention pour ancrer l'action de la France dans la durée

L'évaluation considère que le non-traitement de certaines questions centrales dans les programmes et projets mis en œuvre au niveau national handicape la viabilité des interventions de la France. La

⁸⁸ Voir Babacar G., 2009, « La démocratie en Afrique : succès et résistances », in *Pouvoirs*, vol. 129, n° 2

⁸⁹ Voir Ferdi, 2015, *Allier sécurité et développement, Plaidoyer pour le Sahel, Volume 1*, p.20-34 e

⁹⁰ Rapport d'évaluation UNESCO sur le CapEFA, étude de cas Mauritanie, 2016.

place accordée au soutien à l'apprentissage du français dans l'EDB est aussi jugée insuffisante au regard des besoins des enseignants. De même, la maîtrise du français n'est pas garantie pour une majorité d'élèves (voir ici les tests PASEC respectifs des Etats).

Des modes d'intervention trop courts et le manque de continuité dans l'action : dans certains pays, le fonctionnement par projets discontinus et peu coordonnés (Tchad) empêche la durabilité de l'action et ses résultats. Le même constat vaut pour les projets menés sous la forme d'expérimentation ou au niveau local, et qui ne sont pas toujours poursuivis ou mis à l'échelle (Niger). Les thématiques d'intervention de la France changent parfois pour des raisons pertinentes, afin de mieux répondre aux évolutions de contexte. Malgré ces changements les autorités nationales ne sont pas capables d'assurer la continuité des projets. En outre, la coordination des PTF étant minimale dans les pays du G5S, il n'est guère possible de faire converger les différents projets soutenus par les PTF pour servir l'EDB de manière cohérente et efficace. Les autorités sont bien en peine de contredire les PTF ou de demander des rectifications significatives. Lancer un nouveau projet reste une marque de prestige pour un ministre – et une marque d'intervention pour les PTF. La capitalisation n'emporte guère leur adhésion, alors qu'elle est essentielle. Les cadres rencontrés qui ont pu prendre du recul sur une durée assez longue confirment trois défauts majeurs des projets en EDB :

- Les projets ne sont pas transitionnels et le plus souvent cherchent à rompre avec le projet précédent pour s'en démarquer ;
- Les projets produisent des résultats mais rarement des impacts sur le système éducatif. Les raisons ne sont pas bien connues ou plutôt, elles sont si multiples qu'il est difficile aux interlocuteurs d'identifier celles imputables à l'action des PTF.
- Les raisons profondes et les facteurs à l'origine des projets sont souvent méconnus dans les pays du G5S⁹¹ (en raison d'une perte de mémoire institutionnelle, qui se dilue au fil des ans). Ceci prive la possibilité d'envisager les moyens de la viabilité tels qu'ils ont pu être pensés à l'origine des projets.

Les freins propres à la France seraient⁹² :

- Le temps trop court des projets pour laisser émerger des impacts (sur la qualité des pédagogies, sur la gestion des ressources humaines, etc.) ;
- Le manque de suivi-évaluation inter-projets (le système est associé au projet et disparaît à la fin de celui-ci, ne permettant pas de repérer les effets) ;
- Le manque d'assistance permanente auprès des autorités centrales et décentralisées (c'est-à-dire capable de comprendre le fonctionnement des administrations du pays).

Les parties prenantes sont certes consultées par la France et les acteurs locaux (ministères) à l'origine des projets, contribuant ainsi à leur pertinence. En revanche, elles n'interviennent plus dans leur mise en œuvre. La société civile et les parents sont particulièrement absents de la mise en œuvre.

⁹¹ Consensus de l'ensemble des interlocuteurs rencontrés. Leurs prédictions sur l'avenir de l'EDB au Tchad sont très pessimistes.

⁹² Faisceau d'indications, recueillies auprès des partenaires nationaux et des PTF, ainsi que des personnes-ressources (anciens universitaires par exemple)

4.5.4 L'articulation du français avec les langues nationales n'est pas encore unanimement reconnue dans les pays comme un facteur d'amélioration de la maîtrise des apprentissages fondamentaux

Il n'existe pas de consensus national sur les objectifs des politiques linguistiques et d'appui du français comme facteur d'accroissement de la qualité. Dans la majorité des pays, les autorités nationales estiment que l'articulation du français avec les langues nationales améliore la maîtrise des apprentissages fondamentaux. Cette considération est toutefois davantage politique et peu traduite dans les faits. Les autres partenaires (ONG, autorités décentralisées) ne partagent pas toujours les objectifs des politiques nationales.

De même, les réformes curriculaires tardent à se mettre en place malgré les différents projets et initiatives soutenu par la coopération française (principalement au travers d'ELAN, l'appui des ETI linguistiques et les FSP dédiés à l'apprentissage du français). Malgré des réels progrès durant le temps du projet, il n'est pas acquis que la révision des curriculums soit déclinée sur le terrain dans les classes auprès des élèves.

4.5.5 Malgré tout, des acquis et leviers pour assurer une certaine viabilité

Malgré les différents points de difficultés et fragilités évoqués ci-dessus, il faut souligner les acquis et leviers sur lesquels il est possible de s'appuyer pour renforcer la viabilité des actions et résultats :

- Dans la majorité des pays (Niger, Mali, Mauritanie, BF), l'éducation de base reste une priorité forte des gouvernements malgré les nombreuses difficultés rencontrées (problématiques sécuritaires, santé, alimentation...)
- L'action de la France en Éducation de Base présente un caractère structurant en termes de définition, d'orientation, de suivi et la coordination des politiques nationales relatives à l'EDB au travers des appuis sectoriels et des programmes régionaux (Pôle de Dakar, IFADEM, PASEC) qui outillent les autorités nationales pour élaborer et mettre en œuvre des politiques d'éducation
- Des réformes curriculaires non finalisées mais au moins engagées
- Les stratégies françaises s'inscrivent pleinement dans les OMD (puis ODD après 2015).

Enfin, la viabilité passe également par la construction d'un dialogue cohérent entre les PTF. Sur ce point, la France ne peut endosser seule ce rôle d'animation du cadre partenarial.

5 CONCLUSIONS DE L'ÉVALUATION

Éléments de contexte

Les pays du G5S connaissent une situation de crise globale aiguë, où les difficultés de développement communes à la plus grande partie de l'Afrique, accentuées par la faiblesse extrême de leurs ressources, se conjuguent avec la situation de crise sécuritaire et de violence liée au terrorisme (contexte à l'origine de la création du G5S). Ces difficultés sont elles-mêmes amplifiées par la croissance démographique importante qui démultiplie en particulier le besoin d'éducation et enferme ces pays dans un « cercle vicieux », au regard du lien établi et vérifié aujourd'hui dans le reste du monde, entre le développement de l'éducation et de l'alphabétisation et la baisse de la natalité.

Leurs besoins éducatifs en croissance continue peinent à trouver aujourd'hui **une réponse correspondante à leur ampleur au plan financier et concertée entre la France et les autres bailleurs**. Ces besoins tiennent à fois à la croissance générale des effectifs scolaires, à une efficacité interne du système éducatif en baisse, qui se traduit par un taux d'abandon de la scolarité élevé ; à un développement de l'enseignement privé - concurrent ou complémentaire à l'enseignement public- qui s'avère mal appréhendé notamment sur la montée en puissance de l'enseignement arabo-islamique ; à un phénomène général et accentué d'exclusion scolaire, qui affecte en particulier les filles malgré des progressions significatives sur ce plan, ainsi que les enfants des zones rurales et ceux des ménages les plus pauvres ; à une qualité de l'éducation toujours insuffisante avec des performances scolaires faibles résultant notamment de **l'insuffisance de la formation des enseignants** qui reste un défi majeur pour l'APD internationale à l'EDB. D'autres défis concernent la planification sectorielle de l'Éducation, dont le pilotage reste fragile. Les États ont des capacités limitées de mise en œuvre des plans sectoriels. Les processus de déconcentration et de décentralisation inachevés ont été des obstacles supplémentaires, les échelons locaux manquant de moyens et de compétences pour appliquer des plans sectoriels complexes.

D'autre part, **les connaissances et les données statistiques** sur les performances des systèmes éducatifs sont partielles et manquent de fiabilité pour envisager des interventions efficaces et ciblées en EDB (par exemple sur des zones fragiles et des populations scolaires fragilisées).

Enfin, la variété des langues pratiquées (vernaculaires, langues d'instruction, langues de communication) empêche une bonne application des réformes éducatives.

Les acteurs de l'aide en matière d'éducation de base dans les pays du G5 Sahel et la place de la France

Un nombre important de Partenaires Techniques et Financiers (PTF) sont intervenus de 2005 à 2015 dans les pays du G5S⁹³ en soutien aux différents plans décennaux sur l'éducation. Au total, les cinq pays du G5S ont reçu 1,5 milliard d'euros d'aide publique au développement bilatérale et multilatérale pour l'EDB sur la période. Le Burkina Faso et la Mali étant les principaux bénéficiaires (73% de l'aide en direction des pays du G5S).

Dans un contexte de hausse de l'APD totale dédiée aux pays du G5S, l'EDB a été particulièrement priorisée de 2005 à 2008 par les bailleurs (de 8% de l'APD globale en 2005 à 11% en 2008), pour connaître ensuite une forte baisse des montants consacrés de 2009 à 2013. Depuis 2014, l'EDB semble être de nouveau un secteur priorisé par les bailleurs mais la hausse observée a seulement permis de retrouver les mêmes niveaux d'engagements qu'en 2005. Par conséquent, il est possible

⁹³ 32 bailleurs recensés durant la période (cf. liste en annexe 6).

d'affirmer que **l'EDB n'a pas été l'objet d'une priorisation particulière par les bailleurs dans les pays du G5S sur la période 2005-2015.**

Au-delà de la dimension financière, les bailleurs de fonds ont apporté un appui technique à la définition et au pilotage des plans sectoriels nationaux, cherchant à compenser les défaillances des administrations centrales. Ils ont contribué par ce levier à soutenir la structuration des systèmes et des politiques éducatives. Les revues sectorielles annuelles, organisées sur la période des Cadres Partenariaux de concertation, ont amélioré la qualité des diagnostics, bien que la société civile mériterait d'être davantage impliquée. La France a, à plusieurs reprises, coordonné et animé ces cadres de concertation comme chef de file.

La France se classe au troisième rang des pays donateurs, avec 187,9 M€ sur la période 2005-2015, avec une présence en continu sur toute la période. Cette **permanence du soutien à l'EDB dans les pays du G5S est une caractéristique singulière de l'intervention française.** Par ailleurs, **la France est le seul bailleur, avec la Banque mondiale et l'UNICEF, à intervenir de manière significative dans les 5 pays.** Sur l'ensemble de la période la France représente 12% de l'APD reçue par les pays du G5S sur l'EDB ce qui en fait un acteur important.

Le poids de la France et sa présence tout au long de la période ont placé **l'AFD dans une position de partenaire important du dialogue sectoriel dans les pays du G5S.** Cette position peut être illustrée par le rôle de chef de file endossé ou de coordination du PME dans certains pays (Burkina Faso, Mali, Niger et Tchad).

L'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel : des modes d'interventions diversifiés et adaptés aux évolutions de contexte

L'appui français à l'Éducation de Base sur la période considérée s'est structuré autour de grandes priorités : à la priorité initiale de scolarisation primaire universelle s'est progressivement adjointe celle accordée aux questions de qualité et d'équité des systèmes éducatifs, ainsi que celle de développer la capacité des dispositifs scolaires à assurer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

L'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel se concrétise au travers de nombreuses modalités d'interventions différentes : assistance technique, financement des programmes sectoriels, aide programme, aide projet, soutien aux projets régionaux ou aux projets d'ONG, soutien et implication dans les organisations et initiatives internationales...

En termes de montants financiers, l'APD bilatérale concentre la très grande majorité des moyens sur la période 2005-2015 (près de 188 millions d'euros contre une estimation de 14,4 M€ pour les contributions françaises ayant transité par les organisations multilatérales et de 5,5M€ pour celles qui concernent le PME).

Enfin, la contribution de la France à travers les actions régionales et multi-pays dans les pays du G5S se traduit de façon continue par différents programmes engagés à l'initiative et/ou portés par des partenaires (OIF, UNESCO, AUF et CONFEMEN) ou des ONG (Handicap International, Solidarité Laïque, Aide et action, GREF) que la France soutient et qui concernent, en partie, à la fois l'EDB et les pays du G5S.

L'EDB apparaît comme l'un des secteurs de concentration de l'APD française bilatérale dans les pays du G5S, malgré une baisse importante sur la période observée

En moyenne, sur la période 2005-2015, 6,2% de l'APD bilatérale globale a été consacrée à l'EDB contre 3,7% au niveau mondial ou 4,8% dans les 16 pays pauvres prioritaires (PPP). Ainsi, sur la période 2005-2015, la France a consacré 2,7€ par habitant à l'EDB dans les pays du G5S contre 1,8€ dans les pays pauvres prioritaires (PPP), dont les 5 pays du G5S font partie. Cette orientation de l'aide vers l'EDB est donc en cohérence avec les priorités affichées même si cette concentration reste relativement limitée.

L'EDB est donc bien un secteur de concentration de l'aide bilatérale française dans les pays du G5S mais elle a fait l'objet d'une plus faible priorisation à partir de 2009 à la faveur d'autres secteurs tels que la santé de base, la sécurité alimentaire, la distribution d'eau et assainissement ou la sécurité.

Une réelle pertinence d'intervention de la France...

L'action de la France a pris en compte les priorités nationales en matière d'EDB. Elle a su adapter ses modalités d'intervention pour répondre aux évolutions contextuelles, aux crises institutionnelles et sécuritaires.

La France, principalement par le biais de l'AFD, apparaît comme un acteur influent dans les cinq pays du G5S et l'appui au développement de leur système éducatif. La France appuie les pays de manière cohérente en politique sectorielle éducative, ce qui renforce la visibilité de ses interventions. Ceci est moins vrai dans le domaine de l'appui linguistique. La France n'a pas défini de stratégie très claire dans ce domaine et les pays bénéficiaires de son appui sont peu capables de mettre en œuvre leur politique linguistique, lorsque celle-ci existe.

L'accès à la scolarisation a progressé au regard des besoins mais doit continuer à être l'objet d'attention du fait de la croissance démographique. La conjonction d'une **insuffisance de moyens mobilisés par la France et de faibles capacités des pays de mettre en œuvre les politiques sectorielles n'a pas permis d'améliorer substantiellement la qualité des systèmes éducatifs.** Si les actions et les projets soutenus affichent un degré de réalisation satisfaisant et sont appréciés par les autorités nationales, les résultats tangibles au niveau des enseignants et des élèves restent trop limités.

Dont l'efficacité est limitée sur la mise en œuvre des politiques sectorielles et la qualité des acquis d'apprentissage

L'intervention de la France a tenté de contribuer à l'amélioration de la gouvernance dans le secteur de l'éducation, sans succès significatif. Les appuis au renforcement des capacités des administrations centrales et décentralisées n'ont que faiblement contribué à améliorer la gestion et la mise en œuvre des plans stratégiques et opérationnels nationaux. Ces appuis n'ont pas produit d'effets véritablement structurants sur les systèmes éducatifs. Les faibles capacités administratives, techniques et financières des administrations nationales empêchent également les possibilités de mise à l'échelle des acquis des projets obtenus ici et là. Le développement de corps d'enseignants stables et compétents pour dispenser un enseignement de qualité au plus grand nombre constitue en outre le défi majeur pour assurer la pérennité du renforcement des systèmes éducatifs nationaux grâce à l'aide publique internationale.

Le soutien de la France à l'enseignement du français et/ou en français, dans le cadre des politiques éducatives, partagé entre des actions bilatérales et des programmes régionaux ou multi pays, est peu lisible. Les appuis de la France n'ont pas été un vecteur d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les cinq pays, qui peinent eux-mêmes à afficher des politiques claires en matière linguistique. Aucun effet systémique n'a pu être démontré, malgré de nombreuses initiatives

et expérimentations. Les effets ont été limités à des individus. L'action de la France sur les orientations linguistiques et leurs applications sur le terrain ont été souvent circonscrites à des échantillons restreints d'écoles.

Le contexte politique et sécuritaire critique des pays du G55, aujourd'hui encore largement prégnant, obère indubitablement les effets durables d'une aide au développement du secteur éducatif des pays concernés. En revanche, l'Alliance Sahel représente une opportunité de coopération, cherchant à dépasser l'approche sécuritaire qui a prévalu depuis 2011.

Eléments de prospective

La stratégie 2017-2021 du MEAE pour l'éducation et la formation, fixe les objectifs et engagements de la France pour l'éducation de base visant à :

- Contribuer à étendre l'accès à l'éducation primaire et jusqu'à l'éducation secondaire : cet objectif soulève en particulier les enjeux d'équité de l'accès à l'école pour les filles, de l'achèvement des cycles d'EDB et les défis liés aux situations de crise et ou d'urgence.
- Améliorer la qualité des apprentissages pour le 21^{ème} siècle : cet objectif affecte notamment l'enjeu spécifique de soutien à la fonction enseignante (recrutement, formation et conditions de travail) ainsi que l'appui aux politiques bi ou plurilingues
- Renforcer la gouvernance de l'éducation pour des systèmes efficaces : cet objectif concerne en particulier les capacités de gestion financière et de pilotage des systèmes éducatifs, en y incluant les dynamiques de décentralisation et de déconcentration en cours dans les pays concernés.

Les préconisations de cette évaluation répondent à la stratégie du MEAE considérant « l'investissement éducatif comme devant s'inscrire dans une vision globale du développement, s'adapter aux différents terrains linguistiques et besoins des populations, s'articuler à tous les niveaux – du primaire au supérieur – avec la formation professionnelle pour l'insertion économique, et répondre aux besoins d'insertion des jeunes »⁹⁴ et de l'AFD.

⁹⁴ Stratégie Education formation du MEAE 2017-2021.

6 PRECONISATIONS

Les préconisations s'adressent au MEAE, à l'AFD. Incidemment, elles peuvent s'adresser aux ministères chargés de l'EDB dans les pays du Sahel.

L'évaluation stratégique de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S sur la période 2005-2015 s'inscrit dans le contexte d'actualité où l'État français prévoit d'accroître à partir de 2018 sa contribution financière globale d'aide publique au développement (pour la porter à 0.55 % du revenu national brut d'ici 2022). Conjointement, les pays du G5S sont aujourd'hui l'objet d'une mobilisation internationale pour renforcer la force conjointe de sécurité face au terrorisme. Au-delà de cette situation de crise, leurs besoins reconnus de développement nécessitent une aide internationale accrue. L'Alliance Sahel prend forme et fédère aujourd'hui la France, l'Allemagne, l'Union européenne, la Banque mondiale, la Banque Africaine de Développement et le PNUD. Les différents partenaires se mobilisent pour réduire le temps de mise en œuvre des projets et améliorer la capacité d'absorption des pays bénéficiaires. Enfin, la Conférence de financement du Partenariat mondial pour l'éducation prévue en février 2018 à Dakar, parrainée par la France, doit donner les moyens financiers nécessaires à son plan stratégique (GPE 2020) qui vise en particulier à « aider les pays dont les besoins sont les plus grands », sur l'objectif général d'« améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes d'éducation »⁹⁵. Cette stratégie s'inscrit dans le cadre de la réaffirmation de la priorité à l'éducation reconnue dans l'aide internationale au développement à travers les ODD et la Déclaration d'Incheon pour l'Éducation 2030", ainsi que le "Cadre d'action Éducation 2030", adoptés en mai 2015.

Les pays du G5S (Burkina Faso Mali, Mauritanie, Niger, et Tchad) sont ainsi au cœur d'enjeux géopolitiques mais aussi éducatifs, essentiels à leur développement et plus largement aux équilibres du monde.

Les préconisations principales ici proposées s'ordonnent comme suit :

1. Accroître significativement le montant de l'APD Française à l'EDB dans les pays du G5S (dans le contexte d'augmentation globale de l'APD annoncée par l'Etat et celui spécifique de la stratégie d'intervention de la France dans les pays du G5s) pour répondre aux défis de ces pays et favoriser un effet d'entraînement des autres bailleurs.
2. Inscire l'appui de la France à l'EDB dans une approche de politique publique globale dans les pays du Sahel renforçant la résilience des populations, incluant santé, gestion financière et des ressources humaines, formation-emploi.
3. Engager une stratégie de capitalisation, d'évaluation et d'essaimage des projets en EDB de niveau régional et soutenir l'amélioration de la connaissance des « points aveugles » de l'EDB dans les pays (enseignement privé ...)
4. Renforcer la priorité en faveur de la qualité de l'EDB.

⁹⁵ Plan stratégique 2016-2020 – GPE 2020 du PME <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-strategique-gpe-2020>

Préconisation 1	Accroître significativement le montant de l'APD Française à l'EDB dans les pays du G5S pour répondre aux défis de ces pays et favoriser un effet d'entraînement des autres bailleurs.
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ La croissance ininterrompue des besoins éducatifs des pays du G5S, justifiant la stratégie d'intervention de la France, nécessite de « rattraper » voire d'anticiper sa poursuite avec le concours de tous les bailleurs impliqués. Sur la période de l'évaluation (2005-2015), l'Aide Publique Internationale à l'Education a diminué d'1/3 entre les deux demi périodes, alors même que les besoins croissaient. ■ L'Alliance Sahel vise précisément à mobiliser l'ensemble des bailleurs, des pays du G5S et de la société civile pour œuvrer dans des champs d'actions concertés en vue de renforcer l'efficacité de l'aide. En sus des moyens financiers supplémentaires recherchés, l'Alliance Sahel cherche à éviter la fragmentation des interventions des bailleurs et accompagnera la capacité des maîtres d'œuvre à opérationnaliser les initiatives sur un temps court inférieur à 5 ans. L'Alliance vise également à renforcer le pilotage stratégique des bailleurs. ■ Une augmentation du montant de l'APD en EDB s'inscrit dans le contexte d'augmentation globale de l'APD annoncée par l'État français à partir de 2018.
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Établir une progression programmée de l'aide publique EDB de la France qui doit être plus forte que celle moyenne prévue pour l'APD française d'ici à 2022 mais également mieux articulée avec celle des bailleurs. L'Alliance Sahel offre l'opportunité de penser de nouvelles synergies entre bailleurs. La progression de l'aide publique en EDB doit donc s'envisager en fonction des capacités financières des autres bailleurs. Elle doit également rechercher l'efficacité de mise en œuvre, qui exigera un renforcement des capacités d'absorption des Etats et des opérateurs locaux. ■ Orienter de façon spécifique et cohérente, une partie de l'action des programmes régionaux et multi pays vers les pays du G5S, sur les axes les plus pertinents de la stratégie du MEAE en rapport avec l'EDB (ex : formation des enseignants) et en activant les leviers qui peuvent indirectement améliorer l'action en faveur de l'EDB (notamment la gouvernance et le pilotage des politiques éducatives nationales – telle que le prévoit l'Alliance Sahel). ■ Appuyer la capacité des Etats du G5S à lever des fonds auprès du PME. Il s'agit de renforcer les compétences des Ministères chargés de l'EDB à présenter les dossiers solides, convaincre les bailleurs du PME et interagir efficacement avec le secrétariat du PME.

Préconisation 2	<p>■ Inscrire l'appui de la France à l'EDB dans une approche de politique publique globale dans les pays du Sahel renforçant la résilience des populations, incluant santé, gestion financière et des ressources humaines, formation-emploi.</p>
Motifs de la préconisation	<p>■ L'approche sectorielle s'est traduite par des progrès dans l'accès à l'éducation. Elle s'est toutefois heurtée à la difficulté d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs, qui dépend d'un nombre significatif de facteurs non directement liés à l'EDB. La qualité de l'EDB dépend en effet des politiques diverses (notamment fonction publique, finances publiques, santé, emploi-formation professionnelle). La qualité de l'EDB est dans le même temps affectée par la gouvernance parfois déficiente (budget, ressources humaines) et la faible capacité de mise en œuvre et de suivi des actions. Ces difficultés sont renforcées par les réformes de déconcentration et de décentralisation, qui n'ont pas toujours permis l'émergence d'une capacité locale de pilotage.</p> <p>■ Les interventions en EDB ont parfois créé des goulets d'étranglement et des effets de saturation d'autres secteurs, notamment secondaires et formation professionnelle aux capacités d'accueil insuffisantes. L'action de la France a cherché à compenser ces déséquilibres en réorientant ses interventions. Néanmoins, la question du continuum éducatif doit être traitée comme un ensemble, afin de renforcer la cohérence des parcours éducatifs des jeunes. A noter que le continuum éducatif est déjà intégré dans les derniers documents stratégiques de l'action de la France.</p> <p>■ L'intervention de la France en EDB s'est traduite par un dispersément et une intervention peu visible pour les autorités nationales et les bailleurs.</p> <p>■ Ces constats impliquent d'inscrire l'approche sectorielle, qui reste pertinente mais insuffisante, dans une approche davantage systémique de développement de la zone Sahel.</p> <p>■ Les priorités de l'Alliance Sahel et la Stratégie éducation formation 2017-2021 soulignent le besoin d'une approche globale.</p> <p>■ La stratégie 2017-2021 de l'AFD cherche à réduire le risque que les crises ne remettent en cause les acquis et les perspectives de développement de ses partenaires. L'axe 1 prévoit que l'AFD investira dans l'anticipation et l'action en amont des crises, incluant le renforcement de la résilience des sociétés.</p>
Contenu	<p>■ Définir les interventions en EDB en synergie avec les politiques nationales qui peuvent influencer sur l'EDB, particulièrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les politiques en matière de santé, et les politiques de formation professionnelle et de l'emploi, sans perdre de vue que la scolarisation des filles au collège devrait contribuer à la transition démographique. • Les politiques de gestion de la fonction publique des enseignants, de gestion des finances publiques. L'AFD a depuis 2016 le mandat en matière de gouvernance et pourrait engager des actions dans ces domaines en investissant également dans l'appui aux statistiques et aux systèmes d'information. <p>■ Continuer à adapter les modes d'intervention de la France à la spécificité des contextes (en modulant ou combinant aide sectorielle et aide projet) et innover</p>

	<p>dans les modalités d'appui (tels les outils d'intervention de crise et sortie de crise (OICC) et les appels à projets Crise et sortie de Crise (APCC), sans réserver ces innovations à la gestion des situations de crise.</p> <ul style="list-style-type: none">■ Allonger le temps d'accompagnement des pays du Sahel (renforcement de capacités, projets et programmes). Il s'agit d'intervenir sur une échelle temporelle longue (entre 5 et 10 ans) au niveau central et décentralisé, en vue de réunir les conditions d'amélioration de la gouvernance et de l'efficacité des approches budgétaires et programmes/ projets.■ Rechercher une synergie entre les piliers de l'Alliance pour le Sahel, notamment : gouvernance, éducation, employabilité des jeunes, services de base et décentralisation.■ Renforcer l'inclusion de la société civile dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. La société civile pourrait également assurer le suivi de ces politiques, dans le souci de poursuites des actions après retrait des bailleurs ou fin des projets. Il s'agit également de solliciter les ONG françaises pour conduire les projets sur le terrain près des écoles, après évaluation des projets en cours (ex. PAQEPP au Tchad).
--	---

Préconisation 3	<ul style="list-style-type: none"> ■ Engager une stratégie de capitalisation, d'évaluation et d'essaimage des projets en EDB de niveau national et régional et soutenir l'amélioration de la connaissance de sous-secteurs moins connus de l'EDB dans les pays.
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les Etats ont conduit sur la période de nombreux projets éducatifs avec des acteurs multiples (bailleurs nationaux et internationaux, ONG...). Pour autant, ces projets peinent à pérenniser leurs effets sur le long terme. L'enchaînement des projets privilégie l'action, au détriment de la réflexion sur la durabilité des projets précédents, quand bien même certains ont été évalués positivement. ■ Nombreux sont les projets locaux que les Etats ne savent pas passer à l'échelle nationale. Le passage à l'échelle requiert des compétences spécifiques, des capacités de lever des fonds, et une connaissance statistique fine de l'offre et de la demande éducatives, dont sont parfois dépourvus les cinq pays. Cependant, sur ces derniers points, le PASEC et le Pôle de Dakar ont joué un rôle essentiel. ■ Le ciblage des projets sur des zones ou des populations spécifiques (ethnies, filles) reste difficile pour les pays qui ne disposent pas des données suffisamment fiables et désagrégées. ■ Des pans entiers de l'EDB assurés par le secteur privé (arabo-islamique, lucratif, associatif) sont méconnus ou peu intégrés dans le champ d'intervention de la France. Or ils concernent un nombre croissant d'élèves tout en échappant le plus souvent à la régulation nationale. Comme y invitent des études qui commencent tout juste à se multiplier et dans le droit fil des Politiques de l'Education Pour tous, l'intérêt à porter à ce secteur concerne, outre sa régulation sous condition (contractualisation), des enjeux d'amélioration de son offre d'enseignement sur les plans de sa modernisation et de sa qualité, ce qui implique de nouveaux partenariats avec ses promoteurs. L'enjeu plus global est celui d'une réponse officielle et ajustée aux demandes familiales, sociales et individuelles sous-jacentes au développement de ce secteur. ■ L'articulation entre des interventions pays et des projets d'échelle régionale n'est pas aisée pour l'AFD qui travaille avec des maîtrises d'ouvrage nationales. ■ Actuellement, les Etats sont faibles pour se permettre de refuser des projets ou de les réorienter. De même, ils ne disposent pas d'arguments solides pour coopérer de façon efficace avec les bailleurs et construire une relation de partenariat plus équilibrée. ■ Il n'existe pas de corpus scientifique consolidé sur l'EDB et les systèmes éducatifs, en raison d'une recherche quasi inexistante sur le sujet au Sahel. ■ Il n'existe pas actuellement d'espaces de réflexions et d'échanges, hormis des grandes conférences internationales, sur les problématiques en EDB et les moyens de les traiter opérationnellement. Pour autant les projets multi-pays offrent déjà des possibilités de rencontres et d'échanges entre les pays, les bailleurs et les acteurs de la société civile. ■ Accompagner cette flexibilité dans les choix et les mises en œuvre des appuis d'une production de connaissances scientifiques sur les demandes sociales d'éducation en situation de crise et de post-crise et sur les facteurs de résilience de l'offre en EDB. Ainsi, la France serait mieux équipée pour adapter ses modes d'intervention, et pourrait davantage anticiper les situations diverses rencontrées par les pays du Sahel. A noter que depuis 2014, l'AFD a mis en place le Fonds

	<p>d'Étude et d'Expertise de Sortie de Crise (FEESC) : subvention de 200 à 500 mille euros, le FEESC permet de financer des missions d'expertise, des diagnostics, des études de faisabilité.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A cours des réflexions préparatoires sur l'éducation menées dans le cadre de l'Alliance Sahel rechercher une articulation avec d'autres partenaires comme le PME et le Pôle de Dakar.
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Développer au sein du G5S et de l'Alliance Sahel (sachant que la structure de pilotage reste à établir) une fonction de capitalisation à partir des multiples évaluations de projets, programmes et politiques des 5 pays en EDB (incluant les projets multi-pays), élargie à l'ensemble du secteur éducatif de façon à intervenir sur le continuum éducation. Il s'agit de tirer systématiquement les leçons de l'expérience afin d'enrichir les interventions à venir, qui devraient être concertées entre bailleurs. ■ Optimiser les nouveaux espaces politiques offerts par le G5S et l'Alliance Sahel. Ceci permettra d'envisager les interventions à l'échelle régionale et de traiter les difficultés inhérentes à des interventions ciblant prioritairement les pays. L'inclusion de la société civile là aussi pourrait être envisagée. L'essaimage régional deviendrait ainsi possible, sans toutefois négliger la réalité des niveaux de maturité du secteur et la décentralisation, rendant difficile l'intégration régionale des approches sur de nombreux autres aspects. ■ Appuyer le développement et la structuration de la recherche en éducation pour l'ensemble du Sahel aiderait à consolider et approfondir les leçons apprises lors des diverses études et évaluations. L'association avec les universités et les expertises des pays est indispensable pour ancrer la recherche en éducation au Sahel. Les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur sahéniens et français sont également une piste à explorer pour développer la recherche en éducation. ■ Améliorer la collecte et l'analyse de données statistiques désagrégées, en ciblant notamment les zones reculées et les populations à risque, là où les besoins sont criants mais les statistiques de moindre qualité. Ces données pourraient également concerner le secteur éducatif privé, dont l'état et l'évolution sont mal connus. L'impulsion actuelle du Pôle de Dakar (programme sur la qualité financé par l'AFD) est une opportunité à saisir pour améliorer la qualité de l'appui de la France en matière de collecte de données, mais aussi de capitalisation et dissémination. ■ Envisager l'élargissement du champ de l'action de la France au secteur éducatif privé, de façon à l'intégrer pleinement dans les politiques nationales éducatives. Il ne s'agit pas nécessairement d'en soutenir l'expansion, mais d'aider les gouvernements à le réguler. <p>Animer des espaces de réflexions et de recherche de solutions pratiques sur des thématiques auxquelles sont confrontés les 5 pays, telles que la place de l'enseignement privé dans l'EDB, la gestion de la qualité en EDB, la scolarisation des filles au collège, et l'accès qui demeure un enjeu dans certaines zones malgré les progrès. L'Alliance Sahel et le G5S offrent des lieux de débats potentiels.</p>

Préconisation 4	Renforcer la priorité en faveur de la qualité de l'EDB
Motifs de la préconisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les besoins relatifs à la fonction enseignante sont considérables (recrutement, formation, carrière et conditions de travail). Sans un corps enseignant motivé, innovant, pérenne, et qualifié, il y a peu de chance que la qualité de l'EDB progresse. Malgré un bon niveau de réalisation de projets jugés pertinents sur la qualité de l'EDB, l'immense masse des enseignants reste sous qualifiée et de statut précaire. ■ Les ministères en charge de l'EDB ne sont pas suffisamment organisés pour initier le changement attendu. Rares sont les réformes en EDB mises en œuvre de manière planifiée et selon un calendrier défini. De plus, les personnels des ministères comme ceux des inspections en charge de l'EDB demeurent insuffisamment qualifiés pour accompagner ce changement. Les résultats du PASEC ont par ailleurs montré que la notion de qualité reste diversement comprise au niveau des autorités centrales, déconcentrées et décentralisées. ■ Les politiques sectorielles ont été mises à mal par des enjeux sécuritaires, sanitaires, les troubles de gouvernance et les réformes de déconcentration/décentralisation, bien souvent, inabouties. ■ Le soutien au français n'a pas été véritablement un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB. Trop d'initiatives ont été menées à petite échelle, sans pouvoir s'étendre au niveau national. Les usages multiples du français sont loin de se tarir au Sahel, mais l'impératif de qualité de la langue enseignée est essentiel pour que cet appui soit véritablement un moteur d'amélioration des pédagogies et de l'apprentissage. ■ Les interventions de la France ont souvent été mécanistes en ciblant les intrants (ratio enseignant/élèves, élèves/classe, manuels, équipement pédagogique). Les plans sectoriels n'ont pas suffisamment tenu compte de déterminants comme le temps scolaire, le temps d'apprentissage, ni même de normes comme les Normes Fondamentales de Qualité et d'Équité de l'UNICEF. ■ La qualité se crée et se mesure au niveau des écoles, avec les enseignants, les directeurs d'établissements et les communautés. Ces catégories sont rarement ciblées directement par l'appui de la France. Or l'école est l'unité centrale de la qualité en EDB. Quelle que soit la pertinence des réformes nationales soutenues par le France en EDB, aucune amélioration n'est à attendre si l'école n'est accompagnée et responsabilisée dans l'amélioration de la qualité. Sur ce point, les questions portant sur les processus de déconcentration, de décentralisation, de gouvernance et d'implication de la société civile sont fondamentales. ■ Les interventions sur l'appui au français principalement portées ou soutenues par le MEAE ont été très faiblement intégrées aux interventions spécifiques sur l'EDB portées ou soutenues par l'AFD. ■ Les besoins sont tels qu'il est impossible budgétairement et pratiquement de fournir des formations à l'ensemble des enseignants. Plusieurs systèmes nationaux sont à envisager, comme les formations en cascade ou bien les formations de formateurs au niveau déconcentré. Il est indispensable d'établir

	<p>un strict contrôle qualité sur les formations proposées. L'action de la France ne pourra être seule sur ce chantier de la formation. La mobilisation des établissements de formation des enseignants, des ONG et des cadres des ministères en charge de l'EDB sont indispensables.</p>
<p>Contenu</p>	<p>Les axes suivants pourraient être ceux priorités dans le soutien de la France aux politiques éducatives des pays du G5S :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Encourager l'intervention sur l'écosystème local autour de la communauté éducative qui inclut les directions, les enseignants, les familles. Cet écosystème doit être soutenu et animé avec les autorités déconcentrées, en premier lieu les inspections, qui doivent endosser le rôle de conseil-accompagnateur sur le terrain. Le projet PAQEPP au Tchad est en ce sens une expérience à observer et évaluer pour une mise à l'échelle dans les autres pays. <p>Cet écosystème mobilise des acteurs locaux, mais également des dispositifs locaux de formation initiale et continue sur la gestion des écoles (ciblant les directions), les compétences pédagogiques des enseignants, la continuité éducative assurée par les familles, l'implication des autres acteurs (comme les professionnels de santé).</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Continuer d'intervenir au niveau systémique, mais en prévoyant la déclinaison opérationnelle au niveau local. Il existe des fonctions à créer ou renforcer (ex. le conseiller pédagogique auprès des enseignants) qui doivent être définies et impulsées au niveau central pour être mises en œuvre sur le terrain. Par ailleurs, il s'agit d'accompagner les directions et les services déconcentrés à identifier les variables influant sur la qualité de l'EDB (par exemple le recrutement des enseignants, le climat scolaire, l'éloignement des établissements scolaires, l'état des sanitaires, la restauration scolaire, les horaires d'enseignement en phase avec les disponibilités des parents). Ces variables influent également sur la rétention des enfants. Elles doivent être étudiées comme variables de la qualité de l'EDB. ■ Inclure plus fortement la société civile dans la planification et la mise en œuvre de l'EDB. Les familles, communautés et associations sont des relais éducatifs majeurs (les parents étant éducateurs de leurs enfants, ils enrichissent et prolongent l'action de l'école). Là encore, le PAQEPP ou PAQAMA offrent un terrain d'expérimentation à suivre. En outre, l'appui à la collecte d'informations de base auprès des directeurs est essentielle pour disposer de données fiables, permettant un meilleur pilotage déconcentré et national. ■ Décliner le volet formation des enseignants (initiale et continue) de la Stratégie éducation formation du MEAE et du CIS de l'AFD, en l'adaptant au contexte des pays du G5S. ■ Concentrer l'action de la France sur l'appui à la conception et l'opérationnalisation du système de formation des enseignants (initiale et continue) plutôt que sur le financement de formations des enseignants. ■ Travailler sur des interventions intégrées entre les appuis au français portés par le MEAE et le secteur éducation porté par l'AFD ainsi que par les autres opérateurs comme le Ministère de l'Education Nationale français et les opérateurs (CIEP, Expertise France). Ce point interroge plus largement la question des mandats donnés au MEAE et à l'AFD et les articulations possibles

	<p>avec les différentes expertises mobilisables (des ministères et des opérateurs publics).</p> <ul style="list-style-type: none">■ Accompagner les autorités nationales à clarifier leurs objectifs et à la traduire dans des politiques sans ambiguïté auprès des acteurs locaux et des bailleurs qui interviennent sur ce champ. En ce sens, les initiatives de type ELAN méritent d'être suffisamment financées pour être capitalisées puis passées à l'échelle et ainsi s'inscrire avec visibilité dans les Plans sectoriels de développement de l'Education et les cursus de formation des enseignants (initiaux et continus), ce qui implique une stratégie de communication sur leur pertinence auprès des ministères de l'éducation et des populations, notamment les familles.■ Poursuivre l'appui de la France en matière d'évaluation des apprentissages et de pilotage de la qualité de l'enseignement au niveau opérationnel. Les outils standardisés développés par le PASEC constituent une base solide pour l'évaluation comparée des compétences des élèves dans les pays francophones, dont le renforcement doit être poursuivi. Il est également crucial d'explicitier et de mieux communiquer les résultats nationaux, régionaux et départementaux (jusqu'au niveau de performance des écoles) issus des évaluations aux acteurs locaux. Ceux-ci sont principalement les services déconcentrés et décentralisés de l'éducation, les chefs d'établissement et les familles les plus à même de choisir à l'échelle locale des solutions palliatives au manque de qualité. Au niveau de chaque pays, les capacités internes d'évaluation des systèmes éducatifs demandent partout à être développées, pour orienter notamment les politiques vers l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement. Les informations sur l'absentéisme des enseignants, la qualité des infrastructures, le climat de l'école, l'existence de systèmes d'alerte en cas d'absence des élèves devraient être disponibles et compréhensibles. Les facteurs précédemment cités influencent fortement la qualité des apprentissages et les performances des élèves.
--	---

7 ANNEXES

7.1 Annexe 1 - Référentiel de l'évaluation

QUESTIONS EVALUATIVES CRITERES	<i>Critères d'appréciation</i>	<i>Commentaires / points de méthode</i>	<i>Principales sources mobilisées</i>
<p>PERTINENCE</p> <p>1. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux besoins des pays du G5S en matière d'éducation de base ?</p>	<p><u>Critère 1.</u> Les objectifs de l'action de la France pour l'éducation de base sont articulés avec les priorités et orientations nationales fixées par les autorités nationales en éducation de base (ex. cadre stratégique). L'action de la France pour l'éducation de base a soutenu et a modulé son appui en fonction des priorités éducatives des pays</p> <p><u>Critère 2.</u> Les objectifs de l'action de la France pour l'éducation de base sont articulés aux priorités et orientations nationales sur la place du français dans les apprentissages fondamentaux.</p> <p><u>Critère 3.</u> L'action de la France pour l'éducation de base s'est adaptée (type d'adaptation à définir) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aux évolutions des contextes (ex. crises chroniques, enjeux démographiques, politiques, socioéconomiques, géopolitiques) rencontrées dans les pays et la région du Sahel. • à l'évolution de l'agenda international sur la période, • à l'évolution de la définition de l'éducation de base, • à l'évolution des modes de gouvernance (ex. décentralisation/déconcentration). <p><u>Critère 4.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a ciblé les acteurs nationaux, infranationaux ou régionaux et les niveaux d'intervention adéquats pour répondre aux besoins (ex. niveau micro, meso, macro).</p>	<p>Les enjeux et besoins par pays sont définis dans un premier temps. Des distinctions d'analyse pourront ensuite être apportées, en fonction de l'approche adoptée par la France et de son rôle (ex. chef de file), de la période considérée entre 2005-2015 (l'approche de la France a pu évoluer).</p> <p>Repérage des convergences et divergences au niveau des objectifs et moyens mobilisés en réponse aux besoins et enjeux dans les 5 pays sur le période 2005-2015.</p> <p>Analyse des changements apportés par la France pour préserver la cohérence et la pertinence des interventions durant la période.</p> <p>Analyse des volumes financiers sollicités ou coûts des stratégies nationales par rapport aux financements apportés par la France.</p> <p><u>Point d'attention :</u> Le focus porte sur l'éducation obligatoire primaire/de base, pour l'ensemble des critères.</p> <p><u>Dimension prospective :</u> identification et analyse des enjeux actuels partagés par les pays du G5S, tels que : la privatisation croissante de l'éducation de base, la prise en compte du genre et de l'égalité filles-garçons dans l'accès à l'éducation de base, prise en compte des territoires, équité (construction des inégalités), gouvernance.</p>	<p>Analyse des diagnostics, états des lieux et stratégies des pays en éducation de base et des modes de gouvernance employée.</p> <p>Analyse des stratégies sectorielles françaises définies durant la période, à partir de l'analyse des objectifs des actions financées par la France durant la période (La stratégie éducation 2005, La stratégie éducation-emploi-insertion (2010-2015), ainsi que les orientations de la politique de promotion du français et les plans Sahel.</p> <p>Entretiens avec les « directions centrales » de l'AFD et du MEAE, les autorités nationales, SCAC et agences AFD dans les 5 pays.</p> <p>Entretiens avec les membres du Groupe de référence, personnes en poste sur la période à l'AFD, au MEAE, chez les opérateurs (CIEP, Expertise France...) ou partenaires (OIF, CONFEMEN, ONG...) et avec partenaires impliqués dans le multilatéral.</p>

<p>COHERENCE INTERNE</p> <p>2. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle permis de répondre aux enjeux et priorités définies par les stratégies françaises durant la période ?</p> <p>3. Comment les différents moyens de l'aide bilatérale mobilisés par les acteurs français se sont-ils articulés pour répondre aux besoins et aux enjeux identifiés dans les pays du G5S ?</p>	<p><u>Critère 1.</u> Les différentes actions de la France (selon analyse des interventions) effectivement mises en œuvre répondent aux priorités stratégiques de la France :</p> <ul style="list-style-type: none"> • en éducation de base ; • dans le domaine linguistique, notamment avec la politique générale de promotion du français. <p><u>Critère 2.</u> Les acteurs français ont planifié, programmé, mis en œuvre et financé les priorités stratégiques de la France sur la période 2005-2015.</p> <p><u>Critère 3.</u> Les différentes actions bilatérales des acteurs français en matière d'éducation de base et du français ont été mises en œuvre de manière concertée et complémentaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • articulation des interventions dans leurs dimensions qualitatives et quantitatives, éducatives et linguistiques; • cohérence géographique des interventions françaises. 	<p>Cartographie des acteurs français, et interrelations au sein de « l'écosystème France », tout en prenant en compte l'absence de délimitation géographique claire de la zone Sahel sur la période.</p> <p>Analyse de la part de l'aide française à l'éducation de base ayant transité par les différents canaux et son évolution (bilatéral, européen, multilatéral). Parmi les moyens de l'aide bilatérale, certains concernent des programmes régionaux (ELAN-IFADEM, Pôle de Dakar ...), d'autres concernent certains fonds communs (pour l'AFD).</p> <p>Analyse des processus mis en place pour anticiper et renforcer la complémentarité des moyens bilatéraux de l'aide française</p> <p>Analyse de la gouvernance et des modalités de suivi et de pilotage, instituées entre les acteurs identifiés par la cartographie des parties prenantes dans les pays et sur la région.</p> <p><u>Point d'attention / limite :</u></p> <p>1. Prendre en considération l'absence de stratégie croisée Education-pays et Education-Sahel sur la période évaluée. Les stratégies françaises au Sahel sont récentes et les questions relatives à leur articulation avec les stratégies éducatives et linguistiques doivent surtout permettre d'alimenter la dimension prospective de l'évaluation.</p> <p>2. Les axes stratégiques de la politique linguistique en lien avec cette évaluation sont circonscrits dans le champ « Une meilleure prise en compte de la question linguistique » pour la stratégie 2005 et « Contribuer à une meilleure qualité de l'enseignement du français » pour la stratégie 2010. Elle s'articule avec la politique générale de promotion du français (plan d'actions 17/10/12). Les actions prises en compte seront le soutien au français, langue d'enseignement pour l'éducation de base, conduites par les postes, l'AFD ou les partenaires francophones (OIF notamment).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des stratégies françaises définies durant la période (stratégie éducation 2005, stratégie éducation-emploi-insertion (2010-2015), ainsi que les grandes orientations de la politique de promotion du français et les plans Sahel. • Analyse des interventions françaises dans chaque pays. • Entretiens avec les acteurs français parties prenantes de l'action de la France pour l'éducation de base et le français dans les pays du G5S sur la période : MEAE, AFD, partenaires, opérateurs, collectivités locales, ONG...
---	---	---	--

COHERENCE EXTERNE			
<p>4. Comment les moyens mobilisés par l'aide bilatérale de la France se sont-ils articulés avec ceux de la coopération européenne, des principaux bailleurs multilatéraux et des autres bailleurs bilatéraux ?</p>	<p><u>Critère 1.</u> Les moyens mobilisés par la France, pour son appui en éducation de base, sont complémentaires de ceux mobilisés par les autres bailleurs bilatéraux et multilatéraux.</p> <p><u>Critère 2.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a soutenu et a modulé son appui en fonction des opportunités (ex. intervention de bailleurs) et des contraintes (ex. retrait d'une coopération bilatérale qui affecte l'éducation de base).</p> <p><u>Critère 3.</u> L'action de la France s'est adaptée aux évolutions du champ de l'éducation de base tel que souhaité et défini par les pays.</p> <p><u>Critère 4.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a contribué à améliorer la cohérence et les complémentarités des différentes actions soutenues par les autres partenaires en éducation de base (ex. chef de file, plateforme de concertation...) et le dialogue sectoriel dans les pays du G5S.</p> <p><u>Critère 5.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a entrepris un plaidoyer permettant de prioriser les affectations budgétaires des organisations multilatérales auxquelles elle contribue en faveur de l'éducation de base (ex. dans le cadre de partenariats privilégiés avec l'Union Européenne et la Banque Mondiale ainsi de fonds fiduciaires multi donateurs).</p>	<p>Analyse de la cohérence selon les niveaux : pays et/ou région.</p> <p>Analyse de la manière dont les priorités stratégiques de la France sont appliquées et relayées dans les pays où la France est chef de file du secteur de l'éducation de base et/ou en gestion de crédits délégués par d'autres bailleurs bilatéraux (comme la coopération suisse au Niger) ou multilatéraux (comme la gestion des financements du PME au Burkina Faso). Analyse intégrant également une vision régionale.</p> <p>Analyse des stratégies et interventions des autres bailleurs (convergentes ou non avec celles de la France) dans les pays et analyse des récentes stratégies régionales.</p> <p>Analyse des stratégies et choix d'interventions des autres bailleurs différenciés de ceux de la France et motifs de ces divergences.</p> <p>Analyse des cadres de concertation et de dialogue sectoriel éducation dans chaque pays.</p> <p>Analyse des modalités d'intervention de la France comme chef de file sectoriel ou gestionnaire de crédits délégués au regard de ses priorités stratégiques.</p>	<p>Entretiens avec les autorités nationales des pays du G5S et acteurs parties prenantes de l'éducation de base (collectivités locales, société civile).</p> <p>Entretiens avec les acteurs français parties prenantes de l'action de la France pour l'éducation de base et le français dans les pays du G5S sur la période : MEAE, AFD, partenaires, opérateurs...</p> <p>Entretiens avec les principaux bailleurs bilatéraux, multilatéraux et privés présents dans les pays du G5S</p> <p>Analyse des processus mis en place pour anticiper et renforcer la complémentarité des interventions des différents bailleurs, dans un cadre bi ou multilatéral.</p> <p>Bilan en phase 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> analyse des objectifs, moyens techniques et financiers mobilisés par les autres principaux bailleurs (bi/multi, privés/publics). analyse des contributions conjointes des bailleurs sur les mêmes axes soutenus par la France.
<p>5. Quel est le niveau de cohérence et de complémentarité entre l'action de la France et les nouvelles stratégies internationales sahéniennes ?</p>	<p><u>Critère 6.</u> L'action de la France pour l'éducation de base s'est articulée avec les stratégies internationales sahéniennes de la période récente (complémentarité, synergie).</p>	<p><u>Points d'attention :</u> Les critères de cohérence externe s'appliquent soit à l'aide bilatérale, soit à l'aide multilatérale. Certains concernent les deux. L'évaluation s'efforcera de distinguer la cohérence externe en tenant compte du bi/multi.</p>	

EVALUATION DE L'ACTION DE LA FRANCE POUR L'EDUCATION DE BASE DANS LES PAYS DU G5S

EFFICACITE			
6. Quels ont été les principaux résultats et effets (attendus ou non) de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans les pays du G5S et la région du Sahel ?	<p><u>Critère 1.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a particulièrement contribué à l'atteinte des objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> fixés au sein de chaque pays dans le cadre de politiques sectorielles (cf. logiques d'intervention) ; susceptibles d'être transférables sur l'ensemble de la région. <p><u>Critère 2.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a favorisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> l'accès à l'éducation, notamment pour les populations vulnérables ou éloignées ; une amélioration de la qualité des enseignements (compétences pédagogiques, innovation...) et des conditions d'apprentissage (équipements, gestion des établissements scolaires...); la conception et le pilotage de politiques publiques sectorielles ; une intégration des acteurs de l'enfance et de la société civile dans la gestion du système éducatif ; 	<p>Prise en compte des évolutions des modalités d'intervention sur la période (ex. passage du financement de la politique sectorielle à une approche projet en partenariat avec des ONG dans certains pays pour l'AFD).</p> <p>L'efficacité régionale sera analysée dans un second temps, puisqu'il n'existe pas de stratégie Sahel en éducation de base. Les études pays permettront d'enrichir la réflexion sur l'efficacité de la France sur la région.</p> <p>Analyse selon les points de vue français et des bénéficiaires dans les pays du G5S.</p>	<p>Entretiens avec les autorités nationales des pays du G5S et acteurs parties prenantes de l'éducation de base (collectivités locales, société civile).</p> <p>Entretiens avec les acteurs français parties prenantes de l'action de la France pour l'éducation de base et le français dans les pays du G5S sur la période : MEAE, AFD, partenaires, opérateurs, porteurs de projet (collectivités locales, ONG) ...</p> <p>Entretiens avec les principaux bailleurs bilatéraux, multilatéraux et privés présents dans les pays du G5S.</p>
7. L'action de la France dans les pays du G5S a-t-elle permis de contribuer aux objectifs définis par les stratégies françaises ?	<p><u>Critère 3.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a contribué à l'intégration des filles et des enfants vulnérables (en situation de handicap, issus d'ethnies ou de zones marginalisées).</p> <p><u>Critère 4.</u> Les actions de soutien au français (en lien avec l'éducation de base), langue d'enseignement, ont contribué à améliorer la qualité de l'éducation par :</p> <ul style="list-style-type: none"> le développement d'une politique linguistique, qui fixe le statut des langues (français et langues nationales) et les conditions de leur utilisation à l'école ; l'adaptation des curriculums et des outils didactiques au contexte plurilingue ; l'intégration des approches plurilingues dans la formation des enseignants et des cadres ; l'appui à la maîtrise linguistique du français par les enseignants et 	<p>Identification de la valeur ajoutée de l'action de la France par les pays, sur leur territoire et à l'échelle régionale.</p> <p>Analyse détaillée par pays et croisée pour mettre en exergue les similitudes et les différences observées entre les pays (en termes d'orientations des politiques, de trajectoires en termes d'allocations budgétaires y compris au regard de la croissance des effectifs à scolariser et de stratégies sur les niveaux ciblés)</p> <p>Analyses des modalités d'intervention particulièrement adaptées dans les territoires marginalisés et en faveur des populations vulnérables (Mali, Niger et Burkina Faso).</p> <p>Identification de modalités d'intervention susceptibles d'être mises en œuvre pour une meilleure adaptation aux spécificités territoriales et aux besoins des populations vulnérables.</p> <p><u>Points d'attention :</u> Cette partie sera structurée en fonction des critères utilisés : accès, qualité, gouvernance-pilotage-évaluation, systèmes.</p>	<p>Zooms sur des interventions identifiées comme des pratiques reconnues positives (car ayant généré des impacts tangibles et/ou ayant fait l'objet de procédures/modes de faire reconnus comme efficaces et efficients) et transférables, en indiquant les conditions de transfert (adaptation au contexte) et les prérequis pour la mise en œuvre des pratiques.</p> <p>Capitalisation des évaluations et études disponibles sur les actions et projets menés sur la période 2005-2015.</p> <p>Analyse des résultats dans le suivi et les bilans des plans sectoriels nationaux sur les axes soutenus par l'intervention de la France (RESEN, PASEC, Statistiques UIS)</p> <p>Analyse des résultats dans le suivi et les bilans des plans sectoriels nationaux sur les axes soutenus par l'intervention de la France.</p> <p>Intégration de la réflexion de l'AFD sur les modalités d'intervention particulièrement adaptées dans les territoires marginalisés et en faveur des populations vulnérables.</p>

	<p>les formateurs ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • un environnement lettré francophone et plurilingue (la présence d'écrits en tous genres facilite les apprentissages fondamentaux) ; • la présence d'un environnement francophone dans le média (accessibilité et visibilité du français). <p><u>Critère 5.</u> L'appui de la France a favorisé l'émergence de politiques linguistiques intégrant un apprentissage progressif du français.</p> <p><u>Critère 6.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a permis d'accroître les compétences de pilotage et de suivi des autorités nationales, déconcentrées et/ou décentralisées.</p>		
--	---	--	--

EVALUATION DE L'ACTION DE LA FRANCE POUR L'EDUCATION DE BASE DANS LES PAYS DU G5S

<p>EFFICIENCE</p> <p>8. Les moyens techniques et financiers mobilisés par la France ont-ils permis de répondre aux objectifs recherchés en matière d'éducation de base sur la période 2005-2015 ?</p>	<p><u>Critère 1.</u> Les outils de financement et les modalités opératoires (aide projet, budgétaire) ont été adaptés pour répondre aux objectifs recherchés.</p> <p><u>Critère 2.</u> Les fonds programmés par la France pour l'éducation de base ont été effectivement consommés.</p> <p><u>Critère 3.</u> L'action de la France pour l'éducation de base a accompagné les autorités nationales dans la programmation et la prise de décision en matière d'éducation de base.</p> <p><u>Critère 4.</u> Les acteurs de la France pour l'éducation de base ont été en mesure d'articuler les moyens financiers français avec ceux des autres bailleurs bi et multilatéraux pour gagner en synergie et pour le cas échéant pallier leur retrait.</p> <p><u>Critère 5.</u> L'action de la France s'est adaptée aux capacités d'absorption des pays et aux capacités des maîtres d'œuvre. Elle a cherché à renforcer ces capacités tant au niveau national que déconcentré/décentralisé.</p> <p><u>Critère 6.</u> Les acteurs de la France pour l'éducation de base ont anticipé la recherche de nouvelles ressources (nouveaux bailleurs – PME par exemple) pour renforcer l'action en faveur de l'éducation de base.</p> <p><u>Critère 7.</u> L'effet levier de la France sur les autres bailleurs a permis de renforcer l'action de la France pour l'éducation de base.</p>	<p>Identification des raisons pour lesquelles les fonds programmés ont pu prendre du retard dans leur mise en œuvre.</p> <p>Analyse de l'appui de la France auprès des autorités nationales pour anticiper les risques.</p> <p>Analyse des modalités de redéploiement/restructuration de l'action de la France.</p> <p>Analyse du rapport global entre la massification de l'éducation de base et les moyens injectés (pour mieux appréhender l'efficience).</p>	<p>Bilan des différentes interventions de la France.</p> <p>Entretiens avec les acteurs français parties prenantes de l'action de la France pour l'éducation de base et le français dans les pays du G5S sur la période : MEAE, AFD, partenaires, opérateurs...</p> <p>Entretiens avec les principaux bailleurs bilatéraux, multilatéraux et privés présents dans les pays du G5S.</p> <p>Capitalisation des évaluations et études disponibles.</p> <p>Analyse des contributions conjointes des bailleurs sur les axes soutenus par la France</p> <p>Analyse des résultats dans le suivi et les bilans des plans sectoriels nationaux sur les axes soutenus par l'intervention de la France.</p> <p>Analyse des allocations budgétaires dédiées au secteur, en référence aux recommandations internationales.</p>
--	---	--	---

VIABILITE			
<p>9. Dans quelle mesure l'action de la France a-t-elle eu un caractère structurant pour les pays du G5S en termes de définition, d'orientation, de suivi et la coordination des politiques nationales relatives à l'éducation de base ?</p>	<p><u>Critère 1.</u> Les actions, programmes et politiques en éducation de base soutenus par l'action de la France ont été intégrés dans le cadre juridique officiel pour l'éducation.</p> <p><u>Critère 2.</u> Les autorités nationales, déconcentrées et/ou décentralisées ont la capacité technique et financière et l'autonomie de définir, mettre en œuvre et piloter/évaluer les actions, programmes et politiques en éducation de base.</p> <p><u>Critère 3.</u> Un système de gouvernance, un mode de management, une organisation, des processus ont été mis en place pour garantir la durabilité des actions, programmes et politiques en éducation de base.</p> <p><u>Critère 4.</u> Le secteur de l'éducation de base reste prioritaire face aux pressions démographiques et économiques dans l'éducation secondaire et l'enseignement supérieur et professionnel.</p> <p><u>Critère 5.</u> L'articulation du français avec les langues nationales est considérée par les autorités nationales et locales comme un facteur d'amélioration de la maîtrise des apprentissages fondamentaux (politique, stratégie, actions spécifiques en faveur du maintien, et du développement de l'enseignement du et en français).</p> <p><u>Critère 6.</u> L'action de la France en éducation de base a accompagné ou initié des réformes nationales ou locales visant à améliorer la qualité de l'éducation de base (infrastructures, formation initiale et continue des enseignants, matériels pédagogiques, pédagogies adaptées aux profils des élèves, accompagnement des familles) tant dans le secteur formel.</p> <p><u>Critère 7.</u> Les partenariats structurants (à définir) ont été conclus avec les pays (accords financiers, projets de long terme, construits sur les résultats des projets précédents) et avec les partenaires de ces pays.</p> <p><u>Critère 8.</u> L'action de la France a contribué en enrichir la capacité technico-financière des pays à conduire des politiques et projets en éducation de base (ex. renforcement de l'autonomie institutionnelle).</p> <p><u>Critère 9.</u> La place de la France est reconnue par les partenariats multilatéraux (par son engagement, ses modalités d'intervention ou autres caractéristiques reconnues)</p> <p><u>Critère 10.</u> Les stratégies de sortie et de désengagement permettent d'assurer une continuité de l'action dans l'éducation de base.</p> <p><u>Critère 11.</u> L'action de la France s'articule avec les ODD (notamment ODD4) (question à visée prospective).</p>	<p>Analyse selon les points de vue français et des bénéficiaires dans les pays du G5S.</p> <p>Identification et mesure des effets durables de l'action de la France en matière de politiques nationales et de capacités de mise en œuvre effective par les autorités nationales.</p> <p><u>Point d'attention/limites :</u> En l'absence d'effets visibles sur la durée, ce critère étudiera si les conditions sont réunies pour assurer une mise en œuvre des politiques nationales en éducation de base.</p> <p><u>Points d'attention :</u></p> <p>Distinction entre l'action de la France, la diffusion de ses valeurs (républicaines) et les actions en faveur du français (le français est une langue en partage et ne véhicule aucune valeur de manière intrinsèque).</p>	<p>Entretiens avec les autorités nationales des pays du G5S et acteurs parties prenantes de l'éducation de base (collectivités locales, société civile).</p> <p>Entretiens avec les acteurs français parties prenantes de l'action de la France pour l'éducation de base et le français dans les pays du G5S sur la période : MEAE, AFD, partenaires, opérateurs...</p> <p>Entretiens avec les principaux bailleurs bilatéraux, multilatéraux et privés présents dans les pays du G5S.</p> <p>Capitalisation des évaluations et études disponibles.</p> <p>Analyse des résultats dans le suivi et les bilans des plans sectoriels nationaux sur les axes soutenus par l'intervention de la France.</p> <p>Analyse des allocations budgétaires dédiées au secteur, en référence aux recommandations internationales.</p> <p>Résultats des enquêtes PASEC.</p> <p>Résultats des programmes incluant un volet linguistique (ex. les programmes FSP, ELAN- action de l'IFADEM).</p>
<p>10. La capacité d'influence de la France s'est-elle confirmée sur la durée, tant en termes d'appui technico-financier que dans ses relations partenariales avec les pays et leurs partenaires de développement ?</p>	<p><u>Critère 10.</u> Les stratégies de sortie et de désengagement permettent d'assurer une continuité de l'action dans l'éducation de base.</p> <p><u>Critère 11.</u> L'action de la France s'articule avec les ODD (notamment ODD4) (question à visée prospective).</p>	<p><u>Points d'attention :</u></p> <p>Distinction entre l'action de la France, la diffusion de ses valeurs (républicaines) et les actions en faveur du français (le français est une langue en partage et ne véhicule aucune valeur de manière intrinsèque).</p>	<p>Résultats des programmes incluant un volet linguistique (ex. les programmes FSP, ELAN- action de l'IFADEM).</p>

7.2 Annexe 2 - Composition du Groupe de référence

ORGANISMES	PERSONNES RESSOURCES	FONCTION
Présidence		
CNRS	Hélène CHARTON	Chargée de recherche au CNRS, Les Afriques dans le monde (LAM)
Ministère des Affaires étrangères et du développement international		
DGM/DD/HUMA	Anne-Charlotte DOMMARTIN	Adjointe au sous-directeur - Sous-Direction du développement Humain
DGM/DD/HUMA	Fanny BENEDETTI	Responsable du pôle Genre, Education, Population et Jeunesse
DGM/DD/HUMA	Raphaëlle BRODY	Rédactrice - Pôle genre, éducation, population et jeunesse
DGM/DCERR/LFE	Carole DANDEVILLE	Chef de pôle - Pôle de la coopération éducative francophone
DGM/DCERR/LFE	Raphaëlle LIJOUR	Rédactrice - Pôle de la coopération éducative francophone
DGM/DPO/EVA	Jean-Michel LE DAIN	Chef du Pôle de l'évaluation et de la performance
DGM/DPO/EVA	Véronique PICARD-BARREIX	Chargée d'évaluation - Pôle de l'évaluation et de la Performance
SOUS-DIRECTION D'AFRIQUE OCCIDENTALE DGP/DAOI/AFOC	Jérôme SPINOZA	Rédacteur Cellule Sahel
Agence Française de Développement		
Division Education, formation, emploi	Véronique SAUVAT	Chef de la division éducation, formation, emploi
Division Education, formation, emploi	Valérie TEHIO	Adjointe au chef de la division éducation, formation, emploi
Division Education, formation, emploi	Audrey NIRRENGARTEN	Chef de projet
Division Evaluation et capitalisation	Corinne de PERETTI	Chargée d'évaluation
Département Afrique subsaharienne	Olivier CADOR - Marion AUBOURG	Coordinateurs régionaux Tchad et Mali
Autres ministères		
Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - DREIC	Dominique BORDES	Adjointe au sous-directeur des relations internationales Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC)
Parlement		
Assemblée Nationale	M. Jean-Marie TETART	Député (Yvelines), membre de la commission des affaires économiques – Ancien Président du groupe d'étude « Coopération et aide au développement (juin 2017)
Autres		
CIEP	Roger PIIHION	Ex-directeur adjoint CIEP
IIEP	Paul COUSTERE	Directeur adjoint de l'Institut International de Planification de l'éducation (IIEP-Unesco)
Universitaire	Marc PILON	Directeur de recherche IRD (CEPED)
Universitaire	Pierre BOILLEY	Professeur des universités (Université Paris 1-IMAF)
Société civile	Roland BIACHE	Coalition Education

7.3 Annexe 3 - Programmes des missions dans les pays

7.3.1 Burkina-Faso

La mission au Burkina Faso a eu lieu du 29 mai au 3 juin 2017 à Ouagadougou.

Elle a été réalisée par Afsata Paré-Kaboré (experte local) et Eric Lanoue (consultant à Pluricité).

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	<ul style="list-style-type: none"> CAMOS Consultant 	<ul style="list-style-type: none"> DDC Lascolaf Elan (point focal ministère) 	<ul style="list-style-type: none"> Secrétariat PDSEB Aide & Action Délégation de l'Union européenne 	<ul style="list-style-type: none"> ENS formateurs et élèves Université de Koudougou 	<ul style="list-style-type: none"> Consultant suivi et évaluation éducation Unicef
Après-midi	<ul style="list-style-type: none"> Réunion avec les cadres actuels et anciens du MEP 	<ul style="list-style-type: none"> Mairie de Ouagadougou 	<ul style="list-style-type: none"> PME AFD Université de Ouagadougou 	<ul style="list-style-type: none"> ENS, projet Opera Chef de projet ELAN 	<ul style="list-style-type: none"> Scac

Nom	Institution et fonction
M. Tanguy DENIEUL	AFD – directeur
Mme Anne-Marie SAWADOGO	AFD - chargée de programme Éducation et Formation
Mme Asfata KABORÉ	PASEC - coordinatrice scientifique PASEC
Mme Asfata KABORÉ	Lascolaf
M. Ibrahim SANON	PDSEB - Président groupe Qualité et Conseiller Technique MEBA (2009-2012)
M. Rémy YAMEOGO	MEBA - Point focal ELAN
M. Ambroise TAPSOBA	DDC - Chargé de programme Éducation et Formation professionnelle
Boukary TRAORE	Mairie de Ouagadougou - Direction de la Promotion de l'Éducation
M. Oumar KABORE	Mairie de Ouagadougou - Direction de la Promotion de l'Éducation en charge du secondaire
Mme SOUGOUTI	Université de Koudougou - Directrice du Centre de Pédagogie Universitaire
M. YAMEOGO Michel	École Nationale Supérieure - Opera, formateur
Mme NACRO	École Nationale Supérieure - enseignant bénéficiaire OPERA
M. Ali YAMÉOGO	École Nationale Supérieure - enseignant bénéficiaire OPERA
M. Maxime COMPAORÉ	Centre National de la Recherche Scientifique, Directeur
M. LOMPO Joseph	École Normale Supérieure, Directeur
M. Félix VALLÉAN	Université de Koudougou, Laboratoire Politiques éducatives, chef de projet OPERA
Mme Christiane ILBOUDO	MEBA - Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, chargée des évaluations nationales des acquis des élèves et du PASEC
M. Jean-François KOBIANÉ	Université de Ouagadougou - Institut Supérieur Sciences de la Population, Directeur
Mme OUEDRAOGO	MEBA- Direction Générale des Enseignements

	Pédagogiques
M. KABORÉ	PDSEB - Secrétariat Technique Permanent - Secrétaire Général
M. Arsène SANON	PDSEB - Secrétariat Technique Permanent - Responsable Groupe thématique Accès
M. Edmond ZIDA	PDSEB - Secrétariat Technique Permanent - Responsable Suivi-Evaluation
M. OUEDRAOGO	PDSEB - Secrétariat Technique Permanent - Responsable Groupe thématique Qualité
M. Marc KIRCHER (joint par skype à Niamey)	AFD-FCI, Expert Technique International, Planification DEP
M. Sven BAETEN (joint par skype à Washington)	Partenariat Mondial pour l'Éducation, chargé du Burkina Faso
M. François YAMÉOGO	Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, Directeur
M. BAZONGO	Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles, Directeur des Opérations et de la Planification
M. KAFANDO	Unicef - Chargé de programme Éducation
M. Alain DEMAISON	Scac, Attaché de Coopération Éducative
M. LE ROUX	Scac, Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle

7.3.2 Mali

La mission au Mali a eu lieu du 28 mai au 3 juin 2017 à Niamey.

Elle a été réalisée par Cheikh Oumar Fomaba (expert local) et Eric Lanoue (consultant à Pluricité).

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	<ul style="list-style-type: none"> Ministère Éducation nationale Académie de Mopti 	<ul style="list-style-type: none"> Ministère Éducation nationale UNICEF 	<ul style="list-style-type: none"> Unicef Équipe RESEN Mali Pôle de Dakar 	<ul style="list-style-type: none"> Usaid Projet Sira Elan 	<ul style="list-style-type: none"> Université de Bamako Consultant en éducation
Après-midi	<ul style="list-style-type: none"> CPS AFD 	<ul style="list-style-type: none"> Scac Participation à la revue sectorielle conjointe de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> Ministère Éducation nationale Participation à la revue sectorielle conjointe de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> Ministère Éducation nationale Coopération suisse 	<ul style="list-style-type: none"> Assistante technique Planification

Nom	Fonction	Institution
M. Ba Thierno	Conseiller Technique Programme FORME, évaluation des apprentissages des enseignants	Ministère de l'Éducation Nationale
M. Touré	Chef de la Division	Direction Nationale de l'Enseignement Normal
M. Degueni	Directeur de l'Académie d'enseignement de Mopti (joint par téléphone)	Ministère de l'Éducation Nationale,

M. Bakary Samaké	Directeur Général Adjoint Direction Nationale de l'Enseignement Normal	Ministère de l'Éducation Nationale
M. Denis Rivard	Directeur du projet FORME, CANADA	Ministère de l'Éducation Nationale
M. Beifith	Statisticien	Resen Pôle de Dakar
M. Morifing Cissé	Ex-Directeur national de l'Enseignement Fondamental	Ministère de l'Éducation Nationale
M. Dicko	Chargé de programme Education	AFD
CPS Education	Intervention sur l'absentéisme des enseignants revue sectorielle conjointe	Ministère de l'Éducation Nationale,
M.Lancine CPS	Directeur adjoint	Ministère de l'Éducation Nationale, Cellule de Planification Sectorielle
Edward Mzeka Nsobé	education specialist (Peacebuilding)	Unicef
Mme Gianviti Française	Chef de service de Coopération et d'Action Culturelle	Ambassade de France,
M Batut	Conseiller adjoint de Coopération et d'Action Culturelle	Ambassade de France,
Revue Conjointe, Equipe nationale RESEN	Intervention résultats RESEN	Revue équipe nationale Revue sectorielle
Abou Diara	Conseiller Technique	Ministère Education Nationale
Thelma Khelghati	Représentante Résident Directrice EDC (USAID)	USAID EDC
Sylvaine Von Mende	conceptrice ELAN	USAID projet SIRA
M. N'Goundian	Ex Secrétaire Général	Ministère Education Nationale
Sokona	chargée de programme éducation, chef de file Education	Coopération Suisse
Oumar Fomba	Université de Bamako	Enseignant Chercheur Université de Bamako ISPRA
Mme Jocelyne Caselli, jointe par Skype	ETI Planification	Ministère de l'Éducation Nationale
M. Bonaventure Mäïga	Conseiller technique et président du Cadre partenarial en éducation	Ministère de l'Éducation Nationale

7.3.3 Mauritanie

Mission réalisée du 8 au 12 mai 2017

Institution/organisme	Nom/ prénom	Fonction	Lieu
Ministère de l'éducation nationale (MEN)	Mme Ba Fatimata	Conseillère	Nouakchott
Direction des projets Education-Formation (MEF)	Ahmedou Kane Abdellahi Ba Mrs Betta	PNDSE PNDSE PNDSE	Nouakchott
SCAPP Stratégie de Croissance Accélérée et de Prospérité Partagée	Ould Zenvour	Secrétaire Exécutif	Nouakchott
ENI de Nouakchott	Mohamed Boubacar Ould Khattari	Directeur	Nouakchott
IPN (Institut Pédagogique National)		Chargé des curriculum	Nouakchott
Association Mauritanienne pour la Francophonie (AMF)	Ahmed Hamza	Président ancien Maire de Nouakchott	Nouakchott
Mairie de Tavrag Zeina	Mint Abdel Malik	Maire	Nouakchott
Banque Mondiale	Cherif Diallo	retraité	Nouakchott
UNICEF	M. Fabien Manno et Abdoul Sow.	Directeur de l'éducation	Nouakchott
Association Mauritanie Perspectives	Directeur, secrétaire général.	Think Tank	Nouakchott
Personne ressource EDB	Cheikh Saad Bouh Kamara	Professeur retraité	Nouakchott
Personne ressource EDB	Amadou Diallo	science de l'éducation	Nouakchott
SCAC	Raphael Malara	COCAC	Nouakchott
SCAC	Eric Marcon	ETI Ministère de l'Enseignement Supérieur	Nouakchott
AFD	Laura TUERY	Chargée de projets AFD	Nouakchott
AFD	Moussa Beddiyouh	Chargé de projets AFD	Skype
AFD	Lionel YONDO	Directeur AFD Mauritanie	Skype
RESEM (Réseau pour l'éducation en Mauritanie)	Baba cheikh	Responsable	Nouakchott
Alliance Française	M. Ally	Secrétaire général	Nouakchott

7.3.4 Niger

La mission au Niger a eu lieu du 28 mai au 3 juin 2017 à Niamey.

Elle a été réalisée par Ibrahima Halilou (expert local) et Nicolas Subileau (consultant à Pluricité).

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	<ul style="list-style-type: none"> CAMOS Consultant 	<ul style="list-style-type: none"> Lux-Dev UNICEF ASO-EPT 	<ul style="list-style-type: none"> Ancien SG MES Aide & Action Délégation de l'Union européenne 	<ul style="list-style-type: none"> Réunion avec les cadres du MEP Réunion cadres du MES 	<ul style="list-style-type: none"> Consultant suivi et évaluation éducation SDS Sahel Niger SCAC
Après-midi	<ul style="list-style-type: none"> Réunion avec les cadres actuels et anciens du MEP 	<ul style="list-style-type: none"> / 	<ul style="list-style-type: none"> GIZ Banque mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> Handicap international Coopération suisse 	<ul style="list-style-type: none"> FNPB Assistant technique

Nom et prénom	Institution	Fonction
ADAMA Ibrahim	Cabinet d'expertise en suivi - évaluation	Directeur général
ALFARI Djibo	DDC – Coopération suisse	Chargé de programme
ALHOUSSEINI Massane	Ministère des enseignements secondaires	Direction de la formation initiale et continue
BAKINGUE Zara	Ministère de l'enseignement primaire	Directrice de la formation initiale et continue
BEREI Tcha	Aide et Action	Directeur Pays Niger
BOUBACAR Mamadou	Ministère de l'enseignement primaire	DG ENI Niamey
BOUBACRINE Alassane	ASO – EPT Niger	Président du cadre de concertation des OSC en Education / Membre du Comité exécutif national ASO-EPT-Niger
CHERIF Abdoukarim	Ministère de l'enseignement primaire	Point focal ELAN
DIALLO Hamidou	Ministère de l'enseignement primaire	Ancien SGA (2006-2011)
GADO Aboubacar Sidikou	Ministère de l'enseignement primaire	Conseiller technique MEP/A/PLN/EC
GALBERT Zaliatou	Ministère des enseignements secondaires	Directrice des études et programmation
GALY Abdelkader	Cellule PSEF	Coordonnateur cellule PSEF
GUILLAUME Régis	Ambassade de France	Attaché de coopération scientifique et culturelle
HAASER Franck	Ambassade de France	Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle
HALIDOU Moussa	DDC – Coopération suisse	Chargé de programme éducation non formelle et formation professionnelle
ILLIASS Alhouseini	ASO – EPT Niger	CE / ASO-EPT Niger
KASSOUM Issa	Ministère des enseignements secondaires	SG/A du Ministère de 2013 à 2017, ancien SG du SNEN

LAOUALY Ada	SDS Sahel Niger	Secrétaire exécutif / Conseiller principale du Premier Ministre
LAWAN Abdou	Ministère de l'enseignement primaire	Directeur des Etudes et de la Programmation
MACOUBOUELH Anounou	Ministère de l'enseignement primaire	Secrétaire général
MAIGA Idriss Alzouma	FNP	Président
MAIGUIZO Rakiatou	Ministère de l'enseignement primaire	Ancienne SG (2006-2011)
MOLEDDA Francesca	Délégation de l'Union européenne	Chargée de programme
MORA Eusebio	Lux-Dev	Responsable Antenne Niger
MOUMOUNI Braham	ASO – EPT Niger	Coordonnateur
NIANG Oumar	Aide et Action	Responsable Mission Educative
OUEDRAOGO Adama	Banque mondiale	Spécialiste principal en éducation
PHILITT Clément	Handicap International	Responsable pays Niger
RENE JOLY Kader	UNICEF	Spécialiste éducation
ROUA Boukar KOURA	Ministère de l'enseignement primaire	Directrice du curriculum et réformes enseignements
SALEY Maman	Cabinet du premier ministre	Chef du département éducation
SIDIBE Fatou Awa	Ministère de l'enseignement primaire	Direction de l'Enseignement du Cycle Primaire (DECP) - chef de division éducation spécialisée
WEYMANN Anke	GIZ – Coopération allemande	Conseillère technique principale
ZEIDANE Mohamed	Ministère des enseignements secondaires	Secrétaire général
Ziegler Marc	Institution et développement	Consultant (suivi du FC de 2009 à 2010)

7.3.5 Tchad

Mission réalisée du 4 au 8 juin 2017

N°	Institut	Acteurs	
1	SCAC	Radhia Oudjani	COCAC
2	AFD	Ndilkodje Bérédabaye	Chargé de projets
4	AFD	Virginie Lucas	Chef de projet Tchad (Paris)
5	MEN	Laurent Dihoulné	Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation
6	MEN	Remadji Nangodjal	Directeur de l'Enseignement Primaire
7	MEN	Abakar Mht Mahabrouk	Directeur Adjoint des projets éducation
8	MEN	Alboukhari Oumar	DG enseignement fondamental et secondaire
9	MEN	Sandé Ngarnondjé	
10	MEN	M. Kiwilou Tossi	Directeur de la Formation des enseignants
11	MEN	Mme Lin Livorice Neloum.	Adjointe Directrice de la Promotion de l'Éducation des Filles (membre de l'équipe projet PARSET)
12	FENAPET	Bamaye Mamadou + le comité directeur	Président de la Fédération des Parents d'élèves
13	UNESCO	Maxime Adjanohou + équipe département éducation (3 pers)	Coordinateur CapEFA
14	UNICEF	Ibrahim Ahma	
15	UNICEF	Jean Mathieu Laroche	Chargé de projet éducation
16	Banque Mondiale	Olivier Beguy	Chargé de projet
17	Coopération suisse	Jean Michel Limat	Chargé de projet éducation
18	BAD		
19	Initiative Développement	Benoit-Xavier Loridon	Directeur
20	Initiative Développement	Sylvaine Oudin	Responsable de l'équipe Tchad
21	CALF	Benoit Billy	Coordinateur CALF

7.4 Annexe 4 - Liste des sigles et acronymes

ADOE	Amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'Ouest
AFD	Agence Française de Développement
APD	Aide publique au développement
APPEHL	Agir pour la Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Education
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
CF	Contributions Françaises
CICID	Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement
CIS	Cadre d'Intervention Sectoriel
Confemen	Conférence des Ministères de l'éducation
DGM	Direction Générale de la mondialisation, du développement et des partenariats
ELAN	Ecoles et Langues Nationales en Afrique
ETI	Expert technique international
FISONG	Facilité d'innovation sectorielle pour les ONG
FSP	Fonds de solidarité prioritaire
G5S	G5 Sahel (Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad)
GRA	Global Regional Activities (activités mondiales et régionales)
IDH	Indice de développement humain
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
MEAE	Ministère de l'Européen et des Affaires Etrangères
ODD	Objectifs de Développement Durable
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OM	Organisation Multilatérales
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PARSET	Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education au Tchad
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPP	Pays pauvres prioritaires (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Djibouti, Comores, Ghana, Guinée Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Tchad, Togo et Sénégal.)
PROPEDERE AO	Programme de Développement des Réseaux pour l'Education en Afrique de l'Ouest
PTF	Partenaires techniques et financiers
RCAE	Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation
RESEN	Rapport d'État d'un Système Éducatif National
RNB	Revenu national brut
SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
SIPEA	Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation
SPU	Scolarisation primaire universelle
UE	Union Européenne

7.5 Annexe 5 – Glossaire des indicateurs (définition, source, limites, objectif)

Source : Institut de Statistique de l'Unesco (ISU)

Dénomination	Définition	Sources	Limites	Objectif
Taux de survie	Pourcentage d'une cohorte d'étudiants inscrits dans la première année d'un niveau ou d'un cycle d'enseignement donné, durant une année scolaire donnée, qui atteindraient une année d'études donnée, en comptabilisant les redoublements.	Registres des établissements scolaires, recensements et enquêtes scolaires.	Comme cet indicateur est généralement estimé à l'aide de modèles d'analyse de cohorte qui sont basés sur un certain nombre d'hypothèses (par exemple, les taux de flux observés resteront inchangés pendant toute la vie de la cohorte), la prudence est de rigueur lors de son utilisation pour comparer les systèmes d'éducation et lors de son calcul à l'échelle nationale par sous niveau en raison des transferts d'élèves entre les localités.	Déterminer la capacité de rétention du système éducatif et son efficacité interne. Ce taux illustre la proportion des élèves d'une cohorte qui achèvent une année d'étude et parviennent à l'année suivante et il indique, d'autre part, l'importance des abandons par année d'étude.
Éducation de base	Ensemble des différents programmes d'activités éducatives visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, tels que les définit la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990). Suivant la classification de la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première étape de l'éducation de base) et le premier cycle du secondaire (deuxième étape). Elle couvre aussi un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées, qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de groupes de personnes de tous âges.	Conférence Internationale sur l'EPT: Satisfaire les Besoins Educatifs Fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 1990.		
Enseignant formé	Enseignant ayant satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation			

	<p>spécifique, conformément aux politiques ou aux lois nationales en la matière. Ces exigences sont généralement des connaissances pédagogiques (grands principes et stratégies de gestion et d'organisation de classe qui transcendent la matière à enseigner – en général, les approches, les méthodes et les techniques d'enseignement) et des connaissances professionnelles (connaissance des textes réglementaires et des autres cadres juridiques qui gouvernent la profession d'enseignant). Certains programmes peuvent également porter sur les contenus (connaissance du curriculum, de la matière à enseigner et de l'utilisation de matériel pertinent).</p>			
Enseignement formel	<p>Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui ensemble constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement</p>	CITE 2011		

	professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel.			
Enseignement non formel	<p>Enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires.</p> <p>L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalent) par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ; il peut aussi mener à aucune certification.</p> <p>L'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de</p>	CITE 2011		

	compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel.			
Indice de parité entre les sexes	Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné.		Cet indice ne permet pas de déterminer si la progression ou la régression sur la voie de la parité entre les sexes est imputable à la performance de l'un des deux sexes. Il y a lieu d'interpréter cet indice à la lumière de l'évolution des indicateurs considérés au fil du temps.	Mesure les progrès accomplis sur la voie de la parité entre les sexes en matière de scolarisation et/ou d'opportunités d'apprentissage disponibles aux individus de sexe féminin par comparaison avec les individus de sexe masculin. Il est également révélateur du degré de renforcement du statut de la femme dans la société.
Population analphabète des jeunes	Nombre de personnes âgées entre 15 et 24 ans qui ne peuvent pas lire et écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à leur vie quotidienne.			
Population d'âge scolaire	Population du groupe d'âge correspondant à un niveau d'éducation donné tel qu'indiqué par l'âge théorique d'admission et la durée d'étude.			
Taux brut de scolarisation	Nombre d'étudiants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge théorique qui correspond à ce niveau d'enseignement.	Registres des établissements scolaires, recensements ou enquêtes scolaires sur les données relatives aux inscrits par niveau d'éducation ; recensements démographiques ou estimations de l'effectif de la population en âge de scolarisation.	Le taux de scolarisation brut peut parfois dépasser 100% lorsque les élèves trop âgés et trop jeunes ainsi que les redoublants sont inclus. En pareil cas, une interprétation rigoureuse du taux de scolarisation brut exige qu'on dispose de renseignements supplémentaires sur le nombre des redoublants, des élèves n'ayant pas encore atteint l'âge officiel et de ceux qui l'ont dépassé, etc.	Montrer le niveau général de participation à un niveau donné d'éducation. Il indique la capacité du système éducatif à inscrire les étudiants d'un groupe d'âge particulier. Il peut être aussi utilisé conjointement avec le taux net de scolarisation pour mesurer l'importance de la scolarisation des enfants ayant dépassé ou n'ayant pas encore atteint l'âge officiel d'entrée à l'école.
Taux net de scolarisation	Nombre d'étudiants de la tranche d'âge correspondant théoriquement à un niveau d'enseignement donné, exprimé en	Registres des établissements scolaires, recensements ou enquêtes scolaires sur les données	En ce qui concerne le primaire et le secondaire, certaines difficultés peuvent apparaître lorsqu'on calcule un taux net de	Fournir une mesure plus précise de l'étendue de la participation à un niveau donné d'éducation des

	pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.	relatives aux inscrits par âge ; recensements démographiques ou estimations de l'effectif de la population en âge de scolarisation.	scolarisation approchant 100% :1.Lorsque la date de référence pour l'entrée dans l'enseignement primaire ne coïncide pas avec les dates de naissance de tous les membres de la cohorte scolarisable dans le primaire ;2.Lorsqu'une proportion importante de la population commence la scolarité primaire avant l'âge prescrit et termine, par conséquent, cette scolarité avant l'âge prescrit;3.Lorsque l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire est relevé alors que la durée de cet enseignement reste inchangée.N.B. Bien que le taux net de scolarisation ne puisse dépasser 100%, des valeurs allant jusqu'à 105% ont été obtenues en raison de contradictions dans les données relatives aux inscriptions et/ou à la population.	enfants appartenant au groupe officiellement en âge de fréquenter ce niveau.
Taux brut d'accès	Nombre des nouveaux inscrits dans un niveau d'éducation donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge théorique d'entrée à ce niveau.	Registres des établissements scolaires, recensements ou enquêtes scolaires		
Part d'enfants scolarisés dans une école incomplète	Pourcentage d'enfants scolarisés au primaire dans une école n'offrant pas tous les niveaux permettant une scolarisation primaire complète.		La gravité des informations liés à cet indicateur est souvent à relativiser lorsque les écoles sont récentes et que les niveaux sont au fur et à mesure mis en œuvre par l'école au fur et à mesure de la progression des élèves.	
Part d'écoles incomplètes (primaire)	Part d'écoles primaires n'offrant pas tous les niveaux permettant une scolarisation complète		La gravité des informations liés à cet indicateur est souvent à relativiser lorsque les écoles sont récentes et que les niveaux sont au fur et à mesure mis en œuvre par l'école au fur et à mesure de la	

			progression des élèves.	
TBA en première année du primaire par région (ratio max-min)	Cet indicateur est le résultat du rapport entre le TBA de la région ou cet indicateur est le plus élevé et la région ou cet indicateur a la valeur la plus faible.	Registres des établissements scolaires, recensements ou enquêtes scolaires		Il vise à montrer les écarts entre régions en matière d'accès au primaire. Il est plus précis que le rapport urbain/rural puisqu'il permet de montrer des écarts extrêmes où des interventions urgentes sont nécessaires.
Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants (1-R2)	Cet indicateur mesure le degré d'incohérence dans la répartition des enseignants dans un pays compte tenu du nombre d'élèves dans les écoles primaires. Ainsi, plus le pourcentage d'aléa est élevé, plus l'allocation des enseignants dépend de facteurs extérieurs au nombre d'élèves dans les écoles.	Registres des établissements scolaires, recensements ou enquêtes scolaires		Il permet de mesurer si la répartition des enseignants dans un pays tient compte du nombre d'élèves dans les écoles primaires ou non.
Part d'élèves en dessous du seuil suffisant de connaissances en langues et mathématiques	Cet indicateur mesure la part d'élèves du primaire ne maîtrisant pas un socle minimum de connaissances en langues et calcul. Les élèves ciblés sont généralement ceux en deuxième ou cinquième année du primaire.	Evaluations scolaires, évaluations internationales de type PASEC		Cet indicateur mesure la part d'élèves du primaire ne maîtrisant pas un socle minimum de connaissances leur permettant d'entamer l'enseignement secondaire de manière autonome ou d'être alphabétisé durablement.
Taux brut d'accès en dernière année du primaire ou Taux d'achèvement du primaire (TAP)	Nombre total des nouveaux inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage du nombre total des enfants en âge théorique d'accès à la dernière année du primaire.	Registres des établissements scolaires, recensements et enquêtes scolaires pour les effectifs de nouveaux inscrits. Recensements démographiques ou estimations de la population ayant l'âge théorique d'entrer en dernière année du primaire.	Cet indicateur inclut la totalité des nouveaux inscrits en dernière année du primaire, quel que soit leur âge. Il peut donc être supérieur à 100 % puisqu'il inclut les individus plus jeunes et plus âgés qui entament la dernière année du primaire précocement ou tardivement ou qui ont redoublé durant leurs études primaires.	Objet : Cette mesure approximative de l'achèvement du primaire montre l'impact des politiques qui affectent les premières années de l'enseignement primaire sur la dernière année de ce niveau. Il est également révélateur de la capacité de l'offre du système d'éducation à accueillir la population ayant l'âge d'achever

				l'enseignement primaire.
Taux de transition	Nombre d'étudiants admis en première année d'un niveau ou cycle d'enseignement supérieur dans une année donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'inscrits en dernière année du cycle (ou niveau) précédent lors de l'année scolaire précédente.	Registres des établissements scolaires ou recensements ou enquêtes scolaires.	Une distinction incorrecte entre les nouveaux inscrits et les redoublants, en particulier en première année du cycle ou niveau d'enseignement supérieur, peut biaiser cet indicateur. Les migrants et les individus qui entament le cycle ou niveau suivant une ou plusieurs années après avoir terminé le cycle ou niveau précédent peuvent aussi affecter la qualité de cet indicateur.	Donner de l'information sur le degré d'accès ou de transition d'un cycle (ou niveau) d'enseignement au cycle (ou niveau) supérieur. Il est considéré comme un indicateur de résultat pour le cycle ou niveau d'enseignement inférieur et un indicateur d'accès pour le cycle ou niveau supérieur. Il permet aussi d'évaluer la sélectivité relative des systèmes d'éducation, qu'elle soit dictée par des exigences pédagogiques ou par des contraintes financières.

7.6 Annexe 6 – Liste des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) présents sur l'EDB dans les pays du G5S de 2005 à 2015

Bailleur	Montants de l'APD (en millions de d'euros)
Pays-Bas	246,7
Canada	221,0
France	180,8
Japon	141,4
Association internationale de développement – Banque mondiale	139,9
Etats-Unis	95,8
Suisse	87,7
Luxembourg	65,9
UNICEF	57,4
Fonds africain de développement (FAD) – Banque africaine de développement	55,5
Allemagne	42,6
Espagne	27,4
Danemark	23,5
Suède	23,0
Union européenne	20,0
Norvège	19,3
Belgique	18,6
WFP	16,8
Italie	8,8
Irlande	5,1
Autriche	4,7
Émirats arabes unis	4,7
Fonds de l'OPEP pour le développement international	2,8
Kuwait Fund for Arab Economic Development (KFAED)	2,3
Corée du Sud	0,8
Programme des Nations unies pour le développement	0,8
Royaume-Uni	0,8
Fonds des Nations unies pour la population	0,5
Finlande	0,1
Pologne	0,04
Organisation Internationale du Travail	0,03
Slovénie	0,02
République tchèque	0,01

Source : OCDE-Fichiers annuels SNCP / traitement MAEDI

7.7 Annexe 7 – Synthèses pays

7.7.1 Burkina Faso

Le contexte général

Le Burkina Faso est un pays enclavé, situé en Afrique de l'ouest dans la zone soudano-sahélienne. **Au plan politique, le pays a connu des évolutions majeures sur la période 2005-2015**, marquée par la chute du régime de Blaise Compaoré et l'élection de nouvelles autorités présidentielles et législatives. Ces élections se sont produites après un processus de transition ayant débuté en novembre 2014 pour s'achever en décembre 2015 par l'investiture du président Roch Kaboré.

Au niveau économique, le pays est fortement dépendant du secteur agricole qui emploie près de 80 % de la population active. Le Burkina Faso reste un pays fragile en termes de sécurité alimentaire malgré la succession de plusieurs années de bonnes récoltes céréalières. **L'accès aux services sociaux de base reste largement à améliorer, notamment dans le domaine de la santé.** Le pays connaît aussi une forte pression démographique, avec un rythme de croissance annuel de 3,1%. La population de moins de 15 ans représente environ 47% de la population totale, ce qui laisse entrevoir l'ampleur du défi pour le secteur éducatif.

Toutefois, le Burkina Faso est un pays caractérisé par un engagement politique fort en faveur de l'éducation visible notamment à travers l'effort budgétaire de l'Etat : la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales est passée de 13% en 2004 à 18% en 2013, et c'est le poste de dépense dont la hausse a été la plus rapide sur la période. Les concours financiers ont en majorité relevé de l'aide budgétaire ciblée.

Par ailleurs, alors qu'elle était chef de file des bailleurs de fonds du secteur, l'AFD a été moteur dans la mise en place du fonds commun de l'éducation de base et du protocole de financement commun ainsi que lors de la dernière révision de ce protocole en septembre 2010⁹⁶.

Dans le secteur éducatif, la place de l'Education de Base dans les politiques nationales revêt aussi une place prépondérante. Le pays s'est lancé dans une vaste réforme du continuum de l'éducation de base à partir de la loi d'orientation de l'éducation de 2017, instaurant un nouveau paradigme. L'éducation de base (EDB) a également concentré la majorité des interventions et des ressources financières des deux plans sectoriels de l'éducation depuis 2000 : le plan décennal de développement du secteur éducatif de base (PDDEB, 2002-2011), et le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB, 2012-2021).

Malgré le fort engagement politique pour l'éducation, le système éducatif national fait encore face à de nombreux défis. Si la couverture scolaire, de même que les effectifs scolarisés, ont progressé depuis le début des années 2000, l'importance des défis en termes d'accès, de qualité et de gestion n'a pas significativement évolué comme l'atteste les résultats des deux RESEN dont le pays a bénéficié, un en 2006 et l'autre en 2016. L'accès universel à l'éducation n'est toujours pas atteint car plus de la moitié des enfants d'âges scolarisables en primaire étaient hors de l'école en 2010, avec des situations plus défavorables pour les enfants de sexe féminin, mais surtout ceux habitants en zone rurale⁹⁷. La rétention est également un enjeu important pour le système éducatif car en 2013-14, la durée moyenne de scolarisation était encore à 6,1 années. La faible qualité des apprentissages,

⁹⁶ Cette révision a notamment permis d'affiner les modalités de décaissement des bailleurs du CAST (2 tranches annuelles de 75% et 25%) en fonction des performances du secteur.

⁹⁷ À partir des enquêtes ménages utilisées par le RESEN 2016

se traduit notamment dans le constat que le pays compte une proportion importante d'élèves n'ayant pas acquis les connaissances et les compétences de base. En fin de 2^{ème} année du primaire, en 2014, près de deux tiers des élèves n'ont pas le niveau suffisant en langue et plus du tiers n'ont pas les prérequis nécessaires en mathématiques⁹⁸. La faible maîtrise par les élèves du français, langue d'apprentissage, est l'un des principaux obstacles à la qualité des acquis et à l'achèvement d'un cycle complet au primaire.

Les interventions de la France

L'éducation est considérée comme un secteur de concentration pour la coopération française au Burkina Faso. Le pays est en outre, l'un des premiers pays où les partenaires ont appliqué l'approche-programme et où l'AFD est devenue chef de file des partenaires du secteur (d'octobre 2005 à juin 2007).

L'engagement financier de la France s'est traduit par 9 subventions « pays » octroyées sur la période concernée par l'évaluation (2005-2015). Depuis la première intervention de l'AFD dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso en 2002 (Projet d'Amélioration de l'Offre d'Éducation au Burkina Faso (PAOEB) – 8 M€), plus de 53 millions d'euros ont été engagés dans le secteur de l'éducation de base (ce qui fait de l'AFD le premier partenaire bilatéral dans le pays), auxquels il faut ajouter près de 7 millions d'euros pour la formation professionnelle (en janvier 2012) et les contributions des projets régionaux et/ ou multi pays portés par des ONG et financés par l'AFD. Les concours financiers relèvent en majorité d'un appui pouvant être assimilé à une aide budgétaire ciblée et s'inscrivent en écho des priorités et cadres ciblés par le MENA à travers le PDDEB (2002-2011) et plus récemment, le PDSEB (2012-2021). Au plan sectoriel, l'enseignement primaire concentre la majorité des fonds malgré une ouverture affichée et au premier cycle du secondaire et aux cycles initiaux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. Enfin, cet engagement financier de la France est régulier sur la période 2005-2015, avec en moyenne un concours attribué tous les deux ans.

À côté des engagements bilatéraux, la France a appuyé d'autres types de projets au Burkina-Faso :

- Les projets d'ONG : deux projets sur le préscolaire portés par les ONG ASMAE et Enfants et Développement, ont été financés par l'AFD sur le pays sur la période récente (2013/2015).
- Assistance technique : déployée auprès des ministères et autorités éducatives burkinabés
- Pôle de Dakar et PASEC : le pays a bénéficié de 2 études RESEN en 2007-2008 et 2014-2016, et des services de formation des cadres ministériels, mais ces bénéficiaires tendent à partir dans les institutions internationales plus rémunératrices.
- Les projets régionaux et multi-pays : ils concernent des thématiques variées comme la mise en place du bilinguisme au primaire (ELAN), la formation des maîtres en français (IFADEM), ou encore la scolarisation des enfants handicapés (APPEHL).

Le caractère concluant des investissements de la coopération française est variable selon les priorités thématiques de l'aide (accès, qualité, gestion). Pour l'accès, la situation s'est globalement améliorée sur la période, avec des indicateurs de scolarisation (TBS) en augmentation constante (de 40% en 2000 à 78% en 2013) et auquel la France a contribué, que ce soit avec l'aide programme que dans le cadre du soutien à des projets d'ampleur (EPT 2003-07, PAOEB 2000-08). Concernant la gestion du système éducatif, thématique sur laquelle l'action française s'est relativement plus concentrée (avec celle de l'accès), les ressources et projets engagés par la France n'ont pas produit

⁹⁸ PASEC, 2014

les résultats attendus (renforcement durable des compétences, amélioration des capacités organisationnelles) en raison d'un contexte institutionnel défavorable (insuffisance et retards dans le transfert de ressources financières des autorités centrales vers les autorités déconcentrées, absence de mécanismes pour retenir les cadres formés, etc). Enfin pour la qualité, thématique sur laquelle l'action de la France est plus récente, la nature des projets soutenus amène à penser que les retombées positives des ressources engagées seront réelles mais resteront circonscrites aux régions et écoles ciblées par les projets (APPEHLS 2012-14 et 2015-17, ELAN, ASMAE 2015-18, Enfants et développement, 2013-16).

Analyse évaluative

Pertinence	<p>L'action de la France est inscrite dans les cadres stratégiques nationaux en matière d'éducation de base. Mais ces cadres se sont sur-focalisés sur l'enseignement primaire, créant des goulots d'étranglement à l'entrée du secondaire. Si le PDSEB a un champ d'intervention plus large, la majorité des ressources restent concentrées sur le primaire.</p> <p>L'action de la France pour la promotion du bilinguisme est justifiée au regard de la place importante du français dans l'EDB au Burkina Faso et des stratégies nationales en faveur du bilinguisme.</p> <p>Les projets appuyés par la France ont ciblé des régions pertinentes, par exemple celles ayant un fort besoin de scolarisation (exemple : projet PAOEB, 2008-08). Les projets ont également ciblé des acteurs pertinents, que ce soit les cadres ministériels, acteurs clés pour favoriser l'appropriation de l'aide internationale au plus haut niveau de l'État, ou les autorités politiques déconcentrées ayant un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques éducatives au niveau local.</p>
Cohérence Interne	<p>Les actions de la France au Burkina-Faso sont alignées aux priorités des stratégies françaises. Les objectifs des actions sont alignés avec la politique globale « Éducation, Formation, Insertion 2010-2015 » et le CIS 2013-2015 de l'AFD « Éducation, formation, Emploi : la jeunesse au cœur du développement¹ » dont la principale orientation est le développement du continuum éducatif entre le préscolaire et le post-primaire, orientation correspondant aussi à l'objectif premier du PDSEB.</p> <p>Le soutien bilatéral a porté plus attention aux aspects liés au pilotage et à la gestion de la politique d'éducation que les aspects de qualité de l'éducation et ses aspects linguistiques et ce, même si les financements alloués au CAST avaient vocation à financer l'ensemble des politiques sous-sectorielles.</p>
Cohérence externe	<p>La présence d'un cadre partenarial dans le domaine de l'EDB a favorisé la complémentarité des actions de l'AFD avec ceux des autres PTFs, notamment grâce au Protocole de financement conjoint (PFC) et du CAST/FSEB.</p> <p>Le financement continu de l'AFD et son implication dans le dialogue sectoriel ont permis de pallier le retrait de certaines coopérations, notamment après les difficultés dans la gestion des finances publiques révélées par un audit externe mené en 2013. L'agence a également joué un rôle moteur dans la recherche de nouveaux financements pour le secteur éducatif, notamment la subvention du PME de 72,8 millions d'euros, qui a donné lieu à un premier abondement du CAST de 22 Millions d'euros en 2014.</p> <p>Les problèmes de gestion des finances publiques nationales sont toujours un obstacle pour un soutien dans la durée des PTFs en faveur de la politique éducative burkinabé.</p>
Efficacité	<p>L'action de la France, à travers des projets phares, a favorisé la scolarisation et l'intégration sociale des enfants en situation de vulnérabilité (e.g. projet PAOEB et projet APPEHL).</p>

	<p>L'action de la France a cherché à renforcer les capacités nationales dans la mise en œuvre des programmes décennaux. Au niveau central et déconcentré, les structures gestionnaires ne disposent pas encore de capacités humaines et organisationnelles suffisantes pour mettre en œuvre les plans décennaux. Les difficultés résident surtout dans la faiblesse des capacités organisationnelles (clarté dans les responsabilités, transfert insuffisant de ressources vers le niveau déconcentré, absence de guide sur les procédures de gestion du personnel, etc.).</p> <p>L'action de la France en faveur du bilinguisme est trop récente pour apprécier l'efficacité des actions. Elle concerne également peu d'écoles et emporte peu l'adhésion des parents et des élites administratives et politiques.</p> <p>Enfin, le pays a encore d'importants défis à relever dans tous les domaines où la France a apporté un soutien : l'accès, la qualité de l'éducation et de l'enseignement du français, ou encore l'association de la société civile à la gestion du système.</p>
Efficience	<p>La totalité des engagements de la France a été effectivement décaissée à la date de l'évaluation, bien que des retards aient été observés dans l'octroi des fonds.</p> <p>L'AFD a accompagné les autorités nationales dans la planification et la prise de décisions en matière d'éducation de base, que ce soit à travers le diagnostic des faiblesses du système éducatif produit à la suite des missions de supervision, et la mise en place d'un appui ciblé sur les faiblesses du secteur (ex : couverture scolaire avec le PAOEB, accélération des constructions scolaires avec le projet d'appui au PDSEB CBF 1281).</p> <p>L'AFD a été en mesure de créer des synergies en articulant les moyens financiers français avec ceux d'autres bailleurs. Ainsi, la réduction des contributions du Canada et des Pays-Bas au CAST à partir de 2014 a été palliée par l'octroi d'un financement important du PME, d'une valeur totale de 78,2 millions.</p> <p>Malgré sa pertinence, l'efficacité de l'aide programme de l'AFD à travers le CAST a été réduite par les fragilités et irrégularités dans la gestion de l'outil par les autorités nationales. L'AFD a tenté de remédier aux déficits de gestion du CAST mais l'ampleur des irrégularités reste inconnue. Les répercussions sur l'efficacité de l'aide française peuvent être importantes puisque qu'une partie des ressources provenant du CAST n'aurait probablement pas été utilisée aux fins escomptées.</p>
Viabilité	<p>Au Burkina Faso, l'action de la France en EDB présente un caractère structurant en termes de définition, d'orientation, de suivi et de coordination des politiques nationales relatives à l'EDB. Ceci est confirmé par les constats de non-interruption des appuis, de triple logique d'intervention à la fois sur le dialogue sectoriel, sur son mécanisme de financement (CAST) et sur des projets spécifiques.</p> <p>La viabilité des projets régionaux déclinés au Burkina Faso – Elan Afrique, IFADEM et PRODERE par exemple - est plus difficile à apprécier, malgré leur pertinence reconnue : au-delà d'une formation de courte durée, comment s'assurer que des enseignants procèdent à une réforme de leurs représentations et de leurs pratiques d'enseignement ?</p> <p>Les projets « locaux » menés par les ONG dans le cadre du FISONG visent des « communautés éducatives » dont il est difficile de mesurer les degrés d'appropriation de démarches souvent innovantes au-delà du cycle et la durée des projets.</p> <p>Enfin, les conditions fondamentales à la viabilité des diverses formes d'intervention de la France au Burkina Faso ne sont pas <i>a priori</i> réunies, notamment pour ce qui concerne la complémentarité entre les approches sectorielles « classiques » et les approches spécifiques, et par manque de capitalisation des projets pour définir de nouvelles orientations sectorielles.</p>

7.7.2 Mali

Le contexte général

Pays très étendu (couvrant 1 240 190 km²), le Mali figure parmi les pays les plus pauvres du monde. En 2010, plus de la moitié de la population (51 %) vivait sous le seuil de pauvreté de 1,25 dollar par jour. Au plan économique, le pays est fortement dépendant du secteur agricole qui est vulnérable aux fluctuations des prix des matières premières et aux conséquences du changement climatique. Ces facteurs, conjugués à une croissance démographique parmi les plus élevées au monde (3% selon la Banque Mondiale, en 2015) favorisent l'insécurité alimentaire, la pauvreté et l'instabilité.

La situation politique et sécuritaire est particulièrement instable. Le début de l'année 2012 a été marqué par un coup d'État militaire et l'occupation des régions septentrionales du pays par des groupes rebelles et criminels. En 2013, dans un pays largement déchiré, Ibrahim Boubacar Keita a été élu président avec 77 % des voix au second tour des élections et a dû faire face à un problème sécuritaire qui ne cesse de s'aggraver et se conjugue avec une perte de confiance des jeunes vis-à-vis des institutions.

La dégradation de la situation sécuritaire à partir de 2012 a un effet néfaste pour la reprise économique et la lutte pour la réduction de la pauvreté. Les répercussions sur le système éducatif sont à plusieurs niveaux : la déscolarisation d'enfants suite aux destructions d'écoles et aux déplacements de populations surtout dans le Nord du pays, la fragilisation des capacités de pilotage du système du fait des départs des personnels des autorités déconcentrées et directeurs d'écoles. La crise sécuritaire a aussi ralenti la mise en œuvre du PRODEC, notamment la phase 3 qui était axée sur la réduction des disparités territoriales et de genre, la réalisation des OMD et l'appui à l'enseignement secondaire et non formel.

Le système éducatif malien connaît aujourd'hui de nombreux défis, dont la mise en place d'actions éducatives prenant en compte le continuum urgence-développement dans les régions victimes des conflits. L'accès universel n'est pas non plus acquis à cause de l'insuffisance de la couverture scolaire au niveau national, et des fortes inégalités territoriales et de genre au fondamental et au secondaire. La qualité de l'éducation est également un sujet de préoccupation, tenant notamment à la grande faiblesse des acquis d'apprentissage des élèves comme l'atteste les scores insuffisants aux tests scolaires et la proportion importante de jeunes analphabètes en 2015⁹⁹.

Le budget du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) représentait 19,6% du budget général sur la période 2012-2015 et 37,3% des charges récurrentes.

Les interventions de la France

Les projets soutenus par l'aide bilatérale de la France au Mali ont couvert un champ d'action large : d'abord centrés sur les infrastructures scolaires (2002-2007), les projets de l'AFD ont ensuite englobé les problématiques de la décentralisation et la qualité de l'enseignement du français (avec deux FSP entre 2007 et 2018). Au plan éducatif, un accent particulier a été mis sur l'enseignement secondaire et la formation professionnelle à partir des phases 2 et 3 du PRODEC. Avec la dégradation du contexte sécuritaire, l'action de la France s'est attachée à rétablir l'offre éducative dans les zones ravagées par les conflits. La mise en œuvre du projet PAQAMA dans la région de Gao répond à cet objectif. Le projet cumule des actions de rétablissement de l'accès à l'offre éducative et des actions sur le moyen/long-terme visant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la gouvernance du système éducatif dans la région (par la formation d'acteurs).

⁹⁹ RESEN, 2017

L'intervention de la France sur le champ de l'EDB au Mali, s'est caractérisée par une continuité de financements sur toute la période 2005-2015, avec néanmoins **une suspension sur la période mars 2012/ mars 2013 des projets dans le contexte volatile post coup d'état de mars 2012**. Les financements ont été octroyés selon deux principales modalités au Mali sur la période : **aide budgétaire et aide projet** pour cibler des actions déployées sur plusieurs axes, au premier rang desquels figure la qualité des programmes. Depuis les événements sécuritaires de début 2012, les modalités d'intervention restent toutefois modifiées, avec un retour à l'aide projet et la recherche de modalités d'intervention nouvelles pour répondre au défi d'accès aux régions du Nord.

Les contributions de la France se sont globalement inscrites dans les cadres programmatiques et opérationnels définis par le gouvernement malien en matière d'EDB (contributions aux phases 1 à 3 du Programme PISE), lesquels affichaient des interventions sur le primaire et le secondaire, avec une focale également importante sur l'enseignement technique et professionnel. Dans les faits, l'expertise et les contributions françaises se sont plutôt concentrées sur le secondaire et l'enseignement technique au Mali. Également, la France reste l'un des seuls intervenants dans le renforcement de la qualité des enseignements en français et marque une continuité d'intervention sur cet axe avec deux FSP linguistiques financés entre 2007 et 2018.

L'engagement financier de la France s'est traduit par 9 subventions « pays » d'un total de 52,4 millions d'euros qui ont été engagées par l'AFD pour l'EDB au Mali sur la période concernée (2005-2015)¹⁰⁰. Les financements ont été octroyés selon deux principales modalités : aide budgétaire et aide projet pour cibler des actions déployées sur plusieurs axes, au premier rang desquels la qualité des programmes. Depuis les événements sécuritaires de début 2012, les modalités d'intervention sont toutefois modifiées, avec un retour à l'aide projet et la recherche de modalités d'intervention nouvelles pour répondre au défi de l'accès à l'EDB dans les régions du Nord (projet PAQAMA).

À côté du soutien bilatéral, la France a appuyé d'autres types de projets au Mali:

- Les projets régionaux : ELAN et IFADEM, projets portés respectivement par l'OIF et l'AUF, et qui touchent 13 pays dont le Mali. Ils mettent en œuvre une formation à distance d'enseignants du et en français selon une approche par compétences (IFADEM), ainsi qu'une approche pédagogique bilingue privilégiant un enseignement en langue nationale pendant les trois premières années du cycle fondamental, puis en français (ELAN).
- Les projets multi-pays : portant sur le renforcement de capacités des autorités en charge du pilotage de la politique éducative (ADOE, RCCAE) et des organismes de la société civile (APPEHL).
- Expertise technique internationale : trois experts ont été affectés sur un poste financé par le MAEDI afin d'améliorer l'enseignement du français dans le contexte plurilingue du Mali.
- Pole de Dakar : le Mali a bénéficié d'un RESEN en 2010 et en 2017.

Ces investissements ont apporté des intrants au système éducatif, que soit les constructions réalisées, les formations délivrées, les approches d'apprentissages innovantes mises en œuvre. Toutefois, il est difficile de savoir si ces investissements ont un caractère concluant pour le système éducatif lui-même, dans la mesure où le contexte national n'est pas favorable à la pérennisation des résultats (cf. analyse évaluative sur le contexte sécuritaire et les faiblesses de l'administration).

¹⁰⁰ À noter que certains projets ont été engagés en amont ou portent sur une période postérieure à 2015 ; FSP 215-020 jusqu'à 2018). Néanmoins, leur mise en œuvre couvre en partie la période cible.

Analyse évaluative

Pertinence	<p>L'action de la France est alignée avec les objectifs du PRODEC. La concentration de l'expertise et des concours sur l'enseignement secondaire et technique suit l'objectif des phases 2 et 3 du PRODEC d'améliorer l'accès et la qualité à ces niveaux d'éducation.</p> <p>La France est considérée, par les autorités nationales rencontrées, comme un partenaire « historique » qui cherche à promouvoir des réformes éducatives dans des champs stratégiques à fort impact.</p> <p>L'action française s'est adaptée aux évolutions du contexte politique malien, en soutenant le renforcement des capacités des autorités déconcentrées et décentralisées en lien avec le processus de déconcentration et de décentralisation, et en soutenant des projets originaux répondant aux besoins urgents en matière de scolarisation et aux besoins de développement structurel du système éducatif dans la région de Gao affectée par la crise militaro-politique (projet PAQAMA, CML 1355).</p> <p>L'action de la France pour la promotion du français est alignée avec la place du français dans les apprentissages fondamentaux. Toutefois, l'action pour la promotion du français pâtit d'un manque de moyens financiers et d'une insuffisance de clarté, à la fois dans les rôles de l'AFD et du MAEDI mais aussi des stratégies linguistiques du gouvernement malien.</p>
Cohérence Interne	<p>Le soutien de la France pour le développement de l'EDB au Mali est aligné avec le cadre global d'action de la Coopération française, que ce soit la politique de coopération « Éducation, Formation, Insertion 2010-2015 » approuvée par le CICID de juin 2009 et le CIS 2013-2015 dont la principale orientation est le renforcement du capital humain par l'accès universel à l'enseignement fondamental et secondaire de qualité.</p> <p>Le soutien français à l'EDB au Mali a couvert tout le champ de l'EDB mais aussi l'enseignement secondaire général (lycée). Les activités ont porté sur des volets quantitatifs (apports d'équipements et de matériels didactiques, construction d'établissements d'enseignement secondaire et de FP, réhabilitations) et qualitatif (formation des enseignants, aide au pilotage des établissements etc.). Le volet quantitatif a concerné une part plus importante des aides budgétaires et des aides projets.</p> <p>Les dimensions éducatives et linguistiques de l'aide ont irrigué tous les pans de l'action française, y compris l'aide sectorielle. La dimension linguistique est toutefois sous-financée au regard des enjeux en termes de maîtrise du français par les élèves et le corps enseignant.</p>
Cohérence externe	<p>Le cadre partenarial de l'éducation a établi un véritable dialogue entre les autorités nationales et les PTFs, forgeant une vision commune de la situation. Néanmoins, le nombre important de partenaires actifs dans le secteur de l'EDB a rendu complexe une division efficace du travail entre PTFs, y compris pendant la période post-2012. L'absence de spécialisation des partenaires sur sous-secteurs d'enseignements ou sur les thématiques est un autre indice soulignant la faible complémentarité des actions des PTFs au Mali.</p> <p>La France se distingue néanmoins des autres PTFs concernant les zones géographiques de ces interventions et les priorités thématiques de son appui. L'AFD est présente dans des zones où d'autres bailleurs interviennent peu, c'est-à-dire au Nord du pays. Elle travaille plus précisément sur l'enseignement secondaire, où la France est le seul bailleur.</p>

Efficacité	<p>Les modes d'interventions de l'approche sectorielle n'ont pas offert les moyens suffisants pour atteindre les objectifs de la France pour l'EDB au Mali : la coordination et la spécialisation des PTFs est insuffisante pour bien couvrir le secteur de l'EDB, la simplification des procédures de décaissement a occasionné une absence de prévisibilité des ressources, et enfin l'administration ne dispose pas des capacités suffisantes pour gérer les projets soutenus (manque de moyens logistiques, financiers, et de ressources humaines formés en gestion de projets et de politiques publiques).</p> <p>Les acteurs français n'ont pas eu les capacités suffisantes pour faire du français un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB. Le niveau des acquis des élèves en français est catastrophique¹⁰¹ voir évolue négativement sur le territoire national¹⁰² La France a appuyé des initiatives spécifiques pour augmenter la maîtrise de la langue française par les enseignants et les formateurs (FSP 2013-2016, IFADEM) et a promu des projets valorisant un enseignement du français en lien avec les langues nationales (initiative ELAN et le 2ème ETI mobilisé). Mais cet appui n'a pas fait du français un levier d'amélioration des acquis d'apprentissage, en raison du caractère circonscrit de cet appui (la France n'a pas les capacités ni la légitimité d'irriguer tout le territoire national) et de la participation insuffisante de l'Etat dans la mise en œuvre du curriculum à base des langues nationales¹⁰³.</p> <p>Le Mali a encore d'importants défis à relever dans les domaines d'interventions où la France est intervenue. Sur le plan de l'accès, si l'aide française a contribué à l'expansion de l'offre scolaire par ses financements au PISE ou par des aides projets spécifiques (PPEB), des inégalités de genre¹⁰⁴ et entre territoires persistent encore. La qualité de l'éducation, notamment au niveau secondaire où la France a concentré ses appuis, est encore insuffisante comme l'atteste le faible taux d'achèvement du secondaire 1er cycle¹⁰⁵ (29,7% en 2013, 33,5% en 2008).</p>
Efficience	<p>La majorité des fonds engagés pour l'EDB a été décaissée. Les procédures de décaissement sont néanmoins jugées trop lourdes pour assurer la prévisibilité des financements.</p> <p>La France a davantage accompagné les autorités nationales dans la macro-planification (que la micro-planification) et la prise de décisions en matière d'EDB. Cet accompagnement a surtout pris deux formes : 1) le diagnostic des faiblesses du système éducatif, 2) l'assistance à la préparation de réformes d'ampleur comme le PRODEC II.</p> <p>L'efficience des interventions de la France a été compromise par le manque de réactivité et de compétences techniques des services chargés de l'exécution des concours. Ces lacunes se sont matérialisées par des difficultés dans la passation de marchés, ou l'insuffisance d'équipements et de financements pour les assistants</p>

¹⁰¹ Selon les évaluations du PASEC, en 2012, à la fin de la 5^{ème} année du primaire, 20 % des élèves se trouvaient au niveau 1 des compétences (comprendre un énoncé simple mais incapable de comprendre une suite de phrases à l'oral et à l'écrit).)

¹⁰² Voir Projet n° : 2013-16 Intitulé : Solidarités francophones au Mali, Rapport de présentation, et aller à la « Synthèse de l'Évaluation du FSP Mali 2007-2013, p. 35.

¹⁰³ Notamment l'absence de formation des personnels de l'éducation sur la mise en œuvre du curriculum et l'absence de communication sur ce curriculum (d'abord prévu par le PRODEC)

¹⁰⁴ Les filles accusent un retard de 10 points à l'accès au 1er cycle du fondamental et de 14 points au 2ème cycle au niveau national.

¹⁰⁵ L'explication résiderait dans l'insuffisante préparation des élèves du primaire aux programmes du secondaire à cause des classes surchargées, du déficit de temps d'enseignement, de la faiblesse de la maîtrise du français, ou encore du faible niveau académique des enseignants.

	<p>techniques dépendant du Ministère des Finances pour leur mission à l'intérieur du pays.</p> <p>Des doutes existent sur les capacités d'absorption des ressources attribuées par les concours en EDB : elle est partiellement due à un manque de capacités organisationnelles dans la mise en œuvre des concours financiers des PTFs et des plans sectoriels comme le PISE. Bien que la prise de contrôle du Nord du pays et le coup d'État militaire aient ralenti l'exécution du PRODEC, ces faibles capacités datent du début de la mise en œuvre du PRODEC.</p>
Viabilité	<p>L'action de la France a été conforme au cadre juridique malien, et est articulée avec les cadres internationaux (notamment les ODD). La France a aussi renforcé la capacité technico-financière des pays à conduire des politiques et projets en EDB, notamment via l'ABS, le secrétariat technique permanent et le soutien aux projets multi-pays (ADOE, RCCAE). La France a aussi accompagné des réformes nationales ou locales visant à améliorer la qualité de l'EDB, notamment à travers les projets régionaux (ELAN, IFADEM).</p> <p>Toutefois, plusieurs facteurs, liés au contexte malien, contribuent à ne pas générer un environnement favorable à la viabilité des interventions de la coopération française. Ces facteurs sont listés ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les capacités organisationnelles et individuelles : les capacités de mise œuvre de politiques éducatives au niveau national sont insuffisantes. Les capacités de gouvernance, d'organisation et de pilotage du système éducatif ont été formellement mises en place sans pour autant se traduire en actions, programmes et politiques viables, du fait de la faiblesse de l'administration malienne. Les niveaux déconcentrés et décentralisés ne disposent pas des capacités techniques et financières pour exécuter et piloter des actions, programmes et politiques en EDB. • La perception du français par les autorités maliennes : L'articulation du français avec les langues nationales est considérée par les autorités nationales et locales comme un facteur d'amélioration de la maîtrise des apprentissages. Néanmoins, cette considération est davantage politique que réelle car dans les faits, les élites n'adhèrent pas véritablement à cette vision. • La non-articulation de l'EDB avec les autres sous-secteurs sur le plan des programmes et des politiques • Le contexte sécuritaire : il fait peser des risques importants sur les écoles, les populations et les agents de l'Etat bénéficiant des actions de la coopération.

7.7.3 Mauritanie

Le contexte général

La République Islamique de Mauritanie est un vaste pays sahélien (1 030 700 km²) ayant un accès côtier sur environ 600 km et bordant le Mali, l'Algérie, le Sénégal et le Sahara Occidental. Malgré ses richesses en ressources premières et une croissance relativement forte (3,1% en 2016), le pays est frappé par un fort taux de chômage qui s'élevait à 31,1% en 2015. Les inégalités socioéconomiques sont relativement élevées avec un coefficient de Gini de 37 et une forte proportion de la population vivant dans une situation de pauvreté multidimensionnelle (55,6% en 2011) au sens du PNUD. L'insécurité alimentaire frappe également le pays, car moins de 4% des terres sont cultivables dans ce pays à majorité désertique.

Le pays connaît une vie politique mouvementée, suite à de multiples coups d'Etat ces dernières décennies et l'instabilité gouvernementale qui est toujours une cause d'inquiétude. À cela s'ajoutent de fortes tensions culturelles se reflétant dans les différents partis politiques du pays et l'importance de la corruption et du blanchiment d'argent dans les secteurs porteurs des industries d'extraction et de la pêche mais également dans la gestion des finances publiques.

Malgré ce contexte relativement défavorable, le gouvernement a déclaré, au début des années 2000, qu'un important effort serait fait pour développer le système éducatif national. Cet engagement s'est traduit par la conception et l'exécution du Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation (2001-2010), et son équivalent pour la période 2011-2020, mais aussi par une augmentation du budget de l'Etat alloué à l'Éducation depuis 2010¹⁰⁶. Malgré ces initiatives, l'éducation reste confrontée à d'importants défis. La progression de la scolarisation bien qu'acquise au primaire reste lente au secondaire (30,5% des enfants scolarisables). Les disparités de genre dans l'accès à l'école restent marquantes au fondamental mais celles liées au milieu de résidence et au niveau de richesse sont encore plus accentuées et s'aggravent aux niveaux supérieurs d'études. Pour les enfants scolarisés, le taux d'abandon est fort (35,8% en 2012 selon l'ISU) et la qualité des acquis est très faible en témoigne la grande majorité des élèves échouant au certificat d'études fondamentales (CEF) selon les sources ministérielles¹⁰⁷.

Les interventions de la France

La France a soutenu l'EDB en Mauritanie en ayant recours simultanément à l'aide-programme et l'aide projet. L'aide programme a été utilisée sous la forme juridique du Contrat Désendettement Développement (C2D) qui consiste en une conversion des dettes bilatérales octroyées par la France en aide au développement. Depuis le début des années 2000, trois C2D ont été exécutés en soutien à la stratégie sectorielle mauritanienne, le quatrième C2D est en attente de signature. L'AFD et le MAEDI ont également ponctuellement eu recours sur la période à des subventions sous forme d'aide projet qui ont apporté un soutien dans la mise en œuvre de la formation initiale et continue des enseignants (projet ARSEM), le renforcement des capacités de l'administration de l'Éducation nationale ou encore l'appui à l'enseignement du français et à la formation d'enseignants en français (projet FSP 2011-17).

¹⁰⁶ Selon le RESEN, pour l'EDB, entre 2004 et 2014, les dépenses totales ont été multipliées par 3,5 pour l'enseignement fondamental (de 14,9 à 52,5 M d'euros), par 2,5 pour le secondaire général (de 10,2 à 35,7 M d'euros), et par 15 pour l'enseignement technique et professionnel-ETFP (de 0,5 M à 7,4 M d'euros)

¹⁰⁷ République Islamique de Mauritanie, *Programme National de Développement du Secteur Éducatif 2011-2020 (PNDSE II) : Plan d'action triennal (2012-2014)*, Mai 2011

L'engagement financier de la France s'est traduit par des versements réguliers entre 2005 et 2015, pour un total de 22,9 millions d'euros au titre des engagements bilatéraux. À côté du soutien bilatéral, l'action de la France en EDB en Mauritanie comprend également les projets suivants :

- Assistance technique : déployée auprès de l'Université de Nouakchott pour renforcer la maîtrise du français dans le système éducatif et dans l'administration (sans toutefois aboutir, faute de blocage et de tensions politiques fortes portant sur le bilinguisme en Mauritanie).
- Pôle de Dakar : le pays a bénéficié des études RESEN en 2000, 2006, 2010 et en 2015 ; de la planification financière à travers les modèles de micro simulation (MESF) et la délivrance d'une formation de niveau master à 10 cadres dans le pilotage des systèmes éducatifs.

Ces investissements ciblent des thématiques pertinentes pour le développement du système éducatif. Des résultats tangibles sont observables en termes d'apport d'infrastructures et d'équipements, de formation d'enseignants et de fonctionnaires à la gestion du système ou encore d'impulsion de réformes visant à accroître la qualité de l'EDB (les projets sur le bilinguisme). Mais la portée structurante de ces résultats pour le système est limitée par la faiblesse de l'administration mauritanienne dans la gestion autonome des projets, l'absence de coopération efficace entre la France et les PTFs ainsi qu'en l'absence de contexte politico-institutionnel favorable (instrumentalisation politique du bilinguisme, morcellement institutionnel des autorités en charge de l'EDB).

Analyse évaluative

Pertinence	<p>Les objectifs et les modes opératoires de l'aide française sont alignés sur les orientations du PNDSE (développement de l'enseignement fondamental et secondaire, FTP, renforcement de capacités en gestion des politiques). Les procédures des C2D apparaissent plus adaptées que celles des autres PTFs qui sont vécues comme plus lourdes par les services ministériels.</p> <p>L'action de la France pour la promotion du français est congruente avec la place prépondérante du français dans la législation, dans l'administration et dans l'enseignement et au vu de la stratégie gouvernementale de mise en œuvre du bilinguisme. Toutefois, l'introduction du bilinguisme a contribué plutôt à dégrader la qualité du système éducatif mauritanien en raison d'une insuffisante adaptation aux spécificités linguistiques locales.</p> <p>La France prend en compte l'évolution institutionnelle de la Mauritanie en matière de décentralisation et déconcentration du système éducatif. L'intervention à travers les C2D l'empêche néanmoins de travailler avec des opérateurs de terrain. L'appui au renforcement des compétences des autorités décentralisées et déconcentrées est difficile à mesurer.</p> <p>L'action de la France n'a pas pris en compte des thématiques importantes pour le développement de l'EDB en Mauritanie, comme l'éducation privée qui se développe rapidement et sans aucune régulation, et plus important encore le continuum éducatif, que la France et les PTFs ne considèrent pas comme priorité. Les ruptures de parcours, la cohérence entre les niveaux d'enseignement, le préscolaire sont ainsi des thématiques qui ne sont pas supportés par les PTFs en Mauritanie.</p>
Cohérence Interne	<p>Les concours attribués par l'AFD et le MEAE font écho aux stratégies françaises et notamment à la politique de coopération « Education, Formation, Insertion 2010-2015 » et au CIS 2013-2015 de l'AFD qui visent l'accès de tous les enfants à l'enseignement fondamental étendu au secondaire et de qualité, l'offre de formation professionnelle dédiée aux secteurs productifs, l'appui à l'insertion et aux politiques d'emploi efficaces. Les concours bilatéraux ont soutenu de manière complémentaire les dimensions quantitatives et qualitatives des défis de l'EDB. La France a mis en œuvre un soutien</p>

	<p>articulé aux thématiques de l'accès et de la qualité de l'EDB sur toute la période, sans que l'une des thématiques ne bénéficie d'un excès de financement à une période donnée. De plus, la dimension linguistique de l'aide apparaît pleinement intégrée au dispositif de coopération pour l'EDB et irrigue l'aide programme.</p> <p>Cependant, la feuille de route de l'action politique de la France pour l'EDB en Mauritanie n'est pas claire. Les objectifs de la France ne sont pas explicites, ce qui la met en difficulté dans ses rapports avec les PTFs. Une clarification des objectifs de la France serait de bon aloi pour choisir les priorités sous-tendant les projets soutenus et ainsi les axes d'influence de la France en Mauritanie (au-delà des objectifs techniques des C2D).</p>
Cohérence externe	<p>La gestion financière des aides programmes en appui au PNDSE par la Direction des Projets Education-Formation (DPEF) du MEN favorise la complémentarité des appuis des PTFs, à l'exception de certains bailleurs ayant leur propre système de gestion (UNICEF) ou des bailleurs agissants hors PNDSE (PAM, programme VAINCRE, etc.).</p> <p>L'AFD a pris en compte l'évolution du champs de l'EDB en Mauritanie, intégrant le secondaire et la FTP qui étaient préalablement délaissés. Dès 2002, des financements vont cibler spécifiquement la qualité et l'accès à l'enseignement secondaire. Le soutien à la FTP ne va intervenir qu'à partir de 2013.</p> <p>Le dialogue sectoriel est jugé de bonne qualité par les PTFs. Cependant, si une vision commune des progrès en matière d'accès et de qualité existe, il n'y a pas eu la constitution d'une vision partagée sur les leviers d'action dans l'EDB intégrant l'éducation formelle, informelle et non formelle, et les relations entre éducation et développement/sécurité. Il n'a pas non plus été constaté de synergies dans l'action de la France avec les PTFs (influence en termes d'orientation de financements, de mobilisation d'acteurs, etc.). Les revues sectorielles pâtissent enfin de lacunes nuisant à leur efficacité : absence de fiabilité des données, faible régularité et temps court des réunions ou encore faible capitalisation entre les réunions.</p>
Efficacité	<p>Les apports C2D ont favorisé l'atteinte des objectifs fixés par la France grâce à leur mécanisme de refinancement et la relative souplesse de leur procédure. Néanmoins, l'AFD manque d'informations pour piloter au mieux leur exécution financière. Les informations sur les mouvements de fonds réalisés à partir du compte du Trésor vers le compte PNDSE n'ont pas été régulièrement transmises à l'AFD en dépit de demandes répétées depuis 2005.</p> <p>La Mauritanie a encore d'importants défis à relever sur les thématiques sur lesquelles l'action de la France en EDB s'est concentrée. Si l'évaluation externe des apports C2D atteste de l'atteinte des principaux indicateurs d'accès fixés par le PNDSE, des défis importants existent concernant : le niveau d'acquisition des élèves (en baisse constante au fondamental), le faible niveau de compétences des enseignants en langues et en mathématiques (RESEN, 2015) ou encore le manque d'infrastructures et de matériels pédagogiques.</p> <p>L'appui de la France pour l'apprentissage du français est insuffisant pour en faire un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB. La France a appuyé la formation linguistique des enseignants et des personnels de l'administration. Cependant, elle a peu appuyé l'émergence d'une politique linguistique valorisant un apprentissage progressif du français ou l'adaptation des curricula au contexte plurilingue qui sont des enjeux cruciaux. Ce sujet est politique voire idéologique en Mauritanie.</p>
Efficiences	<p>Tous les engagements de la France ont été versés à la date de l'évaluation. L'approche C2D est pratiquée depuis 2002 et a révélé son efficacité en termes de décaissement. Les retards dans la mise à disposition des fonds ne résultent pas seulement de la procédure de (22 étapes en tout) mais sont parfois imputables aux autorités</p>

	<p>ministérielles (retards dans l'élaboration et l'approbation des plans d'actions de la politique sectorielle, élaboration de dossiers de passation de marchés parfois incomplets). Ces lenteurs dans l'exécution financière n'ont pas paralysé le versement effectif des concours.</p> <p>La France, par le biais des revues conjointes avec les PTFs, a accompagné les autorités mauritaniennes dans le suivi du PNDSE et la prise de décision en matière d'EDB. Cet accompagnement a été principalement réalisé par les revues annuelles du PNDSE qui ont permis de faire un suivi du plan, et d'analyser les performances du système éducatif. Ces informations ont fourni des connaissances essentielles sur les défis du système éducatif à chaque étape de la mise en œuvre du PNDSE même si, selon les années, ces revues ne consistaient qu'en un simple exposé de l'exécution financière du plan.</p> <p>L'articulation des moyens de la France avec ceux des PTFs n'est pas optimale : tous les PTFs n'inscrivent pas leurs appuis dans le cadre du PNDSE et de ses plans d'actions, voire mettent en œuvre leurs programmes hors concertation avec la DPEF. Pour les autres apports des PTFs (la majorité) concentrés au niveau de la DPEF, les démarches de mise en œuvre des apports divergent selon les PTFs ce qui réduit la prévisibilité des moyens financiers.</p> <p>La France ne dispose pas des moyens d'évaluer l'efficacité de ses différents types d'aides en Mauritanie. Ce suivi se matérialise par un bilan d'exécution des activités et consiste en un exposé de l'état d'exécution financière et des réalisations par la DPEF, ce qui est insuffisant. Les évaluations portant sur le soutien au bilinguisme sont également de faible qualité, comme relevé par les études récentes de l'AFD108. Les évaluations et audits commandés par l'AFD sur ses appuis C2D (audit global du C2D III / PNDSE II) ne reposent pas non plus sur une méthodologie permettant de mettre en œuvre une analyse transversale inter-bailleurs sur l'efficacité de l'aide.</p>
Viabilité	<p>L'action de la France a pris en compte les ODD dans les actions soutenues à partir de 2015 (C2D IV, FSP). Les PTFs et parties mauritaniennes interrogés mentionnent systématiquement les ODD comme cadre principal de leur action. Néanmoins, plusieurs éléments contribuent à ne pas rendre l'action de la France en EDB viable en Mauritanie. Les niveaux nationaux, déconcentrés et décentralisés ne disposent pas encore des capacités techniques et financières pour mettre en œuvre et piloter des programmes et politiques en EDB. Les capacités ont été formellement mises en place mais sans se traduire en politiques viables du fait de la faiblesse de l'administration mauritanienne.</p> <p>Le dialogue sectoriel entre l'AFD et les PTFs n'a pas permis de construire un positionnement commun sur les enjeux de l'EDB. Or, la viabilité passe par la construction d'un dialogue cohérent entre les PTFs, permettant de dégager une vision globale de l'EDB et intégrant l'éducation formelle, informelle et non formelle.</p> <p>Il y a un consensus entre PTFs sur la faible capacité de l'Etat mauritanien à porter les projets à l'échelle régionale ou nationale. Ce constat a des conséquences sur la viabilité de l'aide française car cela signifie que le pays ne dispose pas d'un système d'organisation et des processus pour garantir la mise en œuvre de politiques œuvrant à la qualité de l'EDB. Les rapports d'évaluation des PTFs sur leurs projets s'accordent sur les risques importants relatifs à la viabilité de leurs interventions en Mauritanie.</p> <p>La France a une légitimité et une capacité à faire (en C2D notamment) qui lui est reconnue. Il reste que la France ne peut agir seule pour assurer la viabilité de ses interventions en Mauritanie, qui dépend étroitement des autres PTFs.</p>

¹⁰⁸ Par exemple, Robert, F., et al., « Appui à l'élaboration et l'opérationnalisation d'une stratégie rénovée de mise en œuvre du bilinguisme : Rapport diagnostic ». CRC Sogema. Mai 2012.

7.7.4 Niger

Le contexte général

Pays sahélien très étendu (1 267 000 km²) et enclavé, le Niger est l'un des pays les plus pauvres de la planète avec près de 60 % de la population vivant sous le seuil de la pauvreté. Si les perspectives de croissance économique au Niger sont favorables, avec une croissance économique de 5,6 % en moyenne annuelle de 2005 à 2014, les perspectives de développement du pays sont amoindries du fait de la très forte croissance démographique (3,9 % par an entre 2001 et 2012), une forte dépendance de l'économie au secteur agricole exposé aux aléas climatiques, et des faiblesses structurelles (faiblesse du secteur privé, secteur bancaire peu développé, etc.).

Au plan politico-institutionnel, le pays s'est engagé dans une phase de stabilisation politique malgré le coup d'État de 2010 et des rivalités politiques fortes. Pour faire face aux défis socioéconomiques du pays, le gouvernement s'est engagé, dès la fin des années 1990, à faire de la stratégie de réduction de la pauvreté (SRP) un axe central de sa politique de développement économique et social. Cette stratégie a été opérationnalisée par le Plan de Développement Économique et Social (PDES) pour la période 2012-2015, ou encore, pour le secteur de l'éducation, le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE) 2003-2013, et le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF) 2014-2024. Cet engagement politique pour l'éducation s'est aussi traduit par une augmentation progressive du budget de l'Etat pour l'éducation passant de 497 Millions d'euros pour la 1ère phase du PDDEB (2004-2007) à 580 Millions d'euros pour la deuxième phase (2008-2010) et enfin 734 Millions d'euros pour la dernière phrase (2011-2013).

Malgré quelques avancées, le développement du système éducatif nigérien reste handicapé par des défis à la fois internes et externes. Les défis internes relèvent des fortes inégalités d'accès à l'école existantes, malgré une forte progression du taux brut de scolarisation (TBS) sur l'ensemble du pays à l'issue du PDDE. Les inégalités d'accès en fonction du genre sont fortes, à la fois au primaire où le TBS des filles est de 67,3% et celui des garçons de 84,9%, et au secondaire, où le taux d'achèvement au primaire est de 53,5% chez les filles et de 71,1% chez les garçons. Les zones rurales sont aussi affectées par une moindre scolarisation des enfants, avec un TBS de 70,3% contre 80,8% pour les zones urbaines en 2014¹⁰⁹. Les problématiques de qualité et de pilotage du système sont aussi un enjeu de préoccupation. L'enseignement primaire est d'une qualité insuffisante, qui se traduit notamment par une proportion majoritaire des effectifs élèves en dessous du seuil suffisant de connaissances en lecture et mathématiques.¹¹⁰ Enfin, les capacités de pilotage du système éducatif par les ministères sont restreintes (les personnels des ministères et des structures déconcentrées manquent de formation et de moyens).

En parallèle de ces défis internes, **le développement du système éducatif est confronté aux défis externes tels que le nomadisme**, qui concerne une part importante de la population et qui affecte de façon spécifiques la scolarisation des enfants et **aux problématiques sécuritaires importantes** qui demandent un effort budgétaire accru de l'Etat qu'il ne peut ainsi consacrer à l'éducation¹¹¹.

¹⁰⁹République du Niger, "Examen national 2015 de l'Éducation pour tous : Niger », juillet 2014 (en ligne)

¹¹⁰ PASEC 2014, MENA 2011

¹¹¹ Globalement la part de la sécurité dans le budget de l'Etat nigérien est passé de 6,5% en 2011 à 17,3 % en 2017, se plaçant juste derrière l'éducation.

Les interventions de la France

La France a été un des premiers contributeurs bilatéraux du PDDE, notamment par ses contributions financières ayant directement alimenté le Fond Commun d'aide budgétaire sectorielle. Les contributions de la France s'inscrivent dans le projet Éducation de Base au Niger (EBN), le Programme de soutien à la procédure accélérée en faveur de l'éducation pour tous au Niger (PADEN) et sa gestion des ressources issues de la subvention DIFID pour le financement du PDDE.

L'engagement financier de la France s'est traduit par 4 subventions « pays » octroyées par l'AFD entre 2005 et 2015 (35 M€). Compte tenu de la fragilité fiduciaire du Niger, l'aide française dans le secteur de l'éducation a alterné une approche programme alimentant directement le Fonds Commun d'aide budgétaire sectorielle et une approche projet lorsque ce fond commun a été clos, suite à la gestion défailante des finances publiques nationales (entre 2011 et 2013).

En parallèle du soutien bilatéral, la France a appuyé d'autres types de projets au Niger :

- **Assistance technique** : déployée auprès des Ministères et autorités éducatives nigériennes.
- **Pôle de Dakar et PASEC** : une étude RESEN en 2012 a été menée par le Pôle de Dakar qui a aussi proposé des formations dont, en 2015, une formation de niveau Master à distance de 5 cadres du MEN au pilotage des systèmes éducatifs. Le Niger a aussi participé à la première vague de l'évaluation groupée du PASEC 2014 (CONFEMEN).
- **Les projets régionaux et multi-pays** : les projets portés par Solidarité Laïque, Handicap International et Aide et Action incluent systématiquement le Niger. Ils ont permis de répondre à l'enjeu de la prise en compte de certains publics, dont l'accès ou le maintien dans le système scolaire ne sont pas garantis. C'est notamment le cas des populations marginalisées, issues de zones faiblement couvertes par des infrastructures et des aménagements spécialisés (publics handicapés notamment). Les projets ELAN et IFADEM ont également permis de mettre en œuvre des approches innovantes dans la formation des maîtres et l'intégration des langues nationales dans les curricula pour accroître les acquis.

Ces investissements de la coopération française ont apporté des résultats tangibles car des constructions ont été réalisées et des personnes ont été formées à la gestion du système éducatif. Des approches innovantes dans les apprentissages ont également été mises en œuvre. Toutefois, il est difficile de savoir si ces investissements ont un caractère structurant, dans la mesure où le contexte national est peu favorable à la pérennisation des résultats (cf. analyse évaluative).

Analyse évaluative

Pertinence	<p>L'action de la France est inscrite dans les cadres stratégiques nationaux en matière d'EDB. Ces cadres se sont néanmoins sur-focalisés sur l'enseignement primaire, ce qui a été par la suite corrigé avec l'actuel PSEF qui prend plus en compte le niveau secondaire, les questions de qualité et de pilotage. L'action française à partir de 2014 (le PAEQ) s'est adaptée et a pris en compte ces différentes composantes.</p> <p>L'action pour la promotion du français et du bilinguisme dans l'EDB s'est inscrite dans les priorités nationales mais a porté sur des niveaux locaux et expérimentaux (programme de l'IFADEM dans les provinces de Maradi et Tillabéry, projet expérimental de déploiement du bilinguisme financé par un concours délégué à la coopération suisse).</p> <p>L'AFD s'est adaptée aux évolutions de contexte de nature à affecter la pertinence de l'aide. Ainsi, face aux irrégularités dans les passations de marchés des ressources du</p>
------------	--

	Fonds Commun (FC) et du retrait de certains bailleurs, l'AFD a maintenu ses financements, tout en passant par l'aide projet qui permet notamment un contrôle sur les passations de marché.
Cohérence Interne	<p>Le centrage de l'aide française sur l'accès à l'enseignement primaire fait écho à la politique de coopération « Éducation, Formation, Insertion 2010-2015 » approuvée par le CICID de juin 2009, et le CIS 2013-2015 de l'AFD qui soulignent l'importance de l'accès universel à l'enseignement fondamental. Toutefois, l'appui au niveau secondaire et à la FTP recouvre une très faible partie des ressources sur la période 2005-2015, alors que l'accès universel de qualité à ces niveaux est considéré comme prioritaire dans les stratégies françaises.</p> <p>Le soutien bilatéral a faiblement articulé les dimensions qualitatives et quantitatives, éducatives et linguistiques de l'aide. L'accès à la scolarisation primaire a bénéficié d'un financement important dans le cadre du PDDE au détriment d'un soutien significatif aux déterminants de la qualité de l'éducation (par exemple la formation des enseignants).</p>
Cohérence externe	<p>Un cadre partenarial formalisé et organisé a marqué le début de la période. La signature de l'accord partenarial en 2003 par 25 partenaires avait été suivie par l'organisation régulière de revues semestrielles, de missions de terrain et de groupes de travail associant MEN et PTFs. Ces activités n'ont pas permis de créer un dialogue sectoriel riche et une coordination efficace des interventions des PTFs. Ce résultat décevant tient à l'importance prise par les questions de gestion financière dans les réunions du cadre partenarial, en délaissant ainsi la discussion sur la coordination des actions éducatives en soutien au PDDE. En 2011, la fin du Fonds commun (FC) a accentué le morcellement du dialogue sectoriel.</p> <p>Globalement, sur l'ensemble de la période, l'aide des différents bailleurs a été éclatée et peu prévisible pour les autorités nigériennes. Les données récoltées indiquent que ce phénomène tient aux modes de la prise des décisions de financement dans les sièges des PTFs plutôt qu'au cadre partenarial à Niamey.</p>
Efficacité	<p>Les modes d'actions et instruments de financement de la France ont varié entre 2005-2015 pour assurer l'effectivité de l'aide mais les effets restent difficiles à mesurer.</p> <p>L'aide programme en soutien au PDDE a renforcé le processus d'appropriation et d'harmonisation, en permettant aux autorités nigériennes d'avoir un rôle dans l'allocation des ressources, et en regroupant des financements significatifs de plusieurs bailleurs. Cette aide sectorielle a toutefois rencontré des difficultés opérationnelles qui ont limité sa portée : les dysfonctionnements importants dans la gestion des finances publiques ont abouti à la méfiance des PTFs et la suspension des versements au FC pendant deux ans et demi.</p> <p>Des besoins importants existent encore dans l'accès et dans les capacités de pilotage du système, thématiques sur lesquelles des financements importants ont été apportés notamment par l'aide bilatérale et dans le cadre du soutien aux projets d'ONG.</p> <p>Les actions expérimentales sur le développement de l'enseignement bilingue ont obtenu des résultats remarquables selon les évaluations réalisées et selon les interlocuteurs rencontrés. Toutefois, leur mise à l'échelle tarde à voir le jour.</p> <p>Les projets menés par des ONG ont contribué à l'implication et au renforcement des capacités des acteurs de la société civile dans l'éducation. Néanmoins, la France ne soutient pas directement des acteurs de la société civile dans la conduite de travaux d'évaluation ou de contrôle de l'action du gouvernement en matière d'éducation.</p>
Efficience	L'aide apportée au secteur demeure éclatée et diversifiée. Les modes opératoires sont disparates (fonds communs, aides-projets, assistance technique, programmes régionaux etc.) et des modalités spécifiques de gestion et de suivi continuent de

	<p>perdurer. Cette approche a toutefois évité une suspension des financements pendant l'interruption des versements des PTFs.</p> <p>La majorité des fonds engagés pour l'EDB sur la période couverte par l'évaluation a été décaissée mais les audits successifs ont nourri des soupçons sur l'utilisation effective de ces fonds pour la réalisation des objectifs escomptés.</p> <p>Le FC n'a pas permis d'articuler les moyens financiers des PTFs sur le long terme. En 2010, les partenaires du fonds ne poursuivaient plus leurs versements, amenant à un taux d'exécution global du FC de 35,8%. Par la suite, l'aide des PTFs s'est faite selon une approche projet qui apporte des garanties dans le contrôle des financements mais qui ne contribue pas aux impératifs d'harmonisation et d'appropriation de l'aide.</p> <p>La France et les PTFs ont pu difficilement s'adapter aux faibles capacités d'absorption des ressources par les autorités nigériennes, y compris celles issues de l'aide projet dont les activités ont pâti d'un environnement défavorable (ex : les activités de construction ont été impactées par la rareté du gravier, le coût du transport et l'inflation du coût des matériaux). C'est à partir de ce constat que la France joue un rôle majeur dans la refonte et le renforcement du fonds commun qui intègre désormais l'ensemble des niveaux de formation</p>
Viabilité	<p>Le cadre juridique officiel pour l'éducation nigérien intègre les priorités et objectifs de l'action de la France pour l'EDB (réduction des inégalités, qualité, etc). L'action de la France s'articule également avec les ODD, et la France est perçue comme un partenaire incontournable sur les questions d'éducation au Niger.</p> <p>L'action de la France en EDB a accompagné des réformes nationales visant à améliorer la qualité de l'EDB. Par exemple, l'initiative IFADEM a développé des modalités de formation continue des enseignants basées sur les compétences.</p> <p>La viabilité des actions françaises est néanmoins conditionnée par des évolutions favorables sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte sécuritaire : les actions de la France ne peuvent s'ancrer sur le long terme du fait de la situation sécuritaire dégradée du pays et de ses répercussions immédiates en termes d'écoles menacées, de populations déplacées et de risques pour les fonctionnaires de l'État qui sont des acteurs des projets. • La mise en place de réformes nationales pour concrétiser les résultats et les acquis des projets menés par la coopération, par exemple dans l'enseignement bilingue. • Le maintien dans la durée les actions de renforcement de capacités techniques et financières des autorités nationales, déconcentrées et/ou décentralisées pour leur permettre de définir, mettre en œuvre et piloter les actions, programmes et politiques en matière d'EDB.

7.7.5 Tchad

Le contexte général

Le Tchad est un pays vaste d'une superficie de 1 284 000 km², essentiellement désertique. Le pays fait partie des pays les moins avancés (PMA) et est situé au 186ème rang sur le classement du PNUD sur le développement humain (IDH) en 2016.

Sur le plan politique, le Tchad connaît un processus de stabilisation politique à partir des années 2000, qui fait suite à trois décennies de dictature (1960-1990 avec Hissen Habre). Le pays va encore connaître quelques agitations politiques, notamment les coups d'état de 2006, 2008 et 2009, avortés grâce à un appui militaire extérieur¹¹². Au niveau économique, le Tchad est affecté par des facteurs de fragilité comme la forte dépendance de l'économie au secteur primaire influencé par les aléas climatiques et l'extrême pauvreté de la population, malgré la forte croissance tirée par les revenus du pétrole. Cette situation se traduit par une faible espérance de vie (50 ans en moyenne) et une faible proportion de personnes alphabétisées (40,2% en 2014 selon l'ISU).

Le gouvernement tchadien a pris des mesures fortes pour répondre aux défis pesant sur son système éducatif au début des années 2000. La mise en œuvre du Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Education au Tchad (PARSET – 2002-2016) et de la Stratégie Intérimaire pour l'Education et l'Alphabétisation (SIPEA - 2013-2016) traduisent les engagements pris. Des avancées majeures ont été enregistrées en matière : 1) d'effectifs scolarisés, avec un taux brut d'admission en 1ère année du primaire qui est passé de 82% à 120% entre 2000 et 2011 ; 2) d'amélioration de la couverture scolaire, le TBS est passé de 68% à 92% entre 2000 et 2012.

Mais le système éducatif est encore confronté à d'importants défis. Les défis internes concernent en particulier le niveau faible et le caractère peu équitable de l'offre scolaire (enseignement préscolaire peu étendu, insuffisance d'infrastructures et de matériels au primaire, et écoles insuffisamment réparties sur le territoire), un enseignement de faible qualité (classes multigrades et à double vacation nombreuses ; forte proportion (27,1%) d'enfants scolarisés dans des écoles primaires incomplètes¹¹³) et un système peu efficient (faible niveau d'achèvement dans le primaire, récurrence des abandons, etc.).

Par ailleurs, la forte croissance démographique qui génère une forte demande potentielle de scolarisation, l'instabilité régionale¹¹⁴ et les mouvements de réfugiés qui font peser une pression importante sur les infrastructures éducatives, la pauvreté endémique, la faiblesse institutionnelle et l'importance du secteur informel qui est une alternative aux étudiants abandonnant l'éducation formelle, sont autant de défis externes limitant le développement de l'éducation au Tchad.

Les interventions de la France

L'éducation est un secteur de concentration pour la coopération française au Tchad. Jusqu'en 2007, l'AFD n'est intervenue que par des actions ponctuelles dans le secteur de l'éducation (études concernant la réforme du système de formation des enseignants, collectes statistiques) qui ont révélé les faiblesses institutionnelles du Ministère de l'Education Nationale (MEN). À partir de 2007, l'action de la France pour l'EDB a été continue. L'AFD et le MEAE ont participé activement à la

¹¹² Ligue Tchadienne des droits de l'Homme (LTDH), *Quand le pays sombre dans le chaos*, Rapport sur les droits humains suite aux événements des 02 et 03 février 2008 à N'djamena et leurs conséquences, Février- juin 2008

¹¹³ Les écoles incomplètes n'offrent pas un ou plusieurs niveaux(s) permettant une scolarisation primaire complète.

¹¹⁴ Au niveau régional, le pays se situe dans une région instable, minée par des crises humanitaires et politiques fréquentes (Centrafrique, Soudan, Lybie, Nigéria, Niger, Cameroun) mais aussi aux attaques du groupe djihadiste Boko Haram.

préparation et à la mise en œuvre du PARSET puis du SIPEA à partir de 2013 en finançant des dépenses spécifiques du plan (en formation d'enseignants, construction d'écoles, etc.) et en envoyant des experts sur place. Pendant cette période, l'action française s'est donc focalisée sur l'enseignement primaire qui a capté la majorité des concours jusqu'en 2014. À partir de 2014, la France a diversifié les priorités sectorielles de son appui bilatéral en appuyant la formation professionnelle (FP) à travers le projet AFPACET qui soutient le renforcement de capacités des organisations professionnelles (OP), des centres de FP et du FONAP (responsables du financement de la FP).

L'engagement financier de la France s'est traduit par 8 subventions « pays » de l'AFD, s'élevant à près de 16,8 millions d'euros sur la période concernée (2005-2015). À partir de 2014, l'orientation de l'aide en faveur de la FP n'a pas diminué l'effort financier en faveur du primaire. En comparant l'effort engagé entre 2005 et 2014, l'effort financier pour le primaire à partir de 2014 est quasi-équivalent à celui de la période précédente (8,7 millions avant 2014 et presque 8 millions à partir de 2014 en additionnant les fonds du PAQEPP et le soutien à Initiative et Développement).

En parallèle de ce soutien bilatéral, la France a appuyé d'autres types de projets au Tchad:

- Expertise technique internationale (ETI) : un poste d'ETI linguistique a été déployé par l'AFD et plusieurs postes d'ETI ont été financés par le MAEDI (un poste de chef de projet enseignement du français aux adultes (2006 à 2015) et un poste de conseiller en appui à l'apprentissage de la langue française et aux actions culturelles).
- Les projets régionaux : l'IFADEM, ciblant le Tchad depuis 2016 et qui a reçu des financements importants de l'AFD (4 millions pour la première phase) et mettant en œuvre une formation à distance d'enseignants, du et en français, selon une approche par compétences.
- Pole de Dakar et PASEC : des études RESEN ont été menées en 2007 et 2016, et une formation Master à distance de 38 cadres du MEN au pilotage des systèmes éducatifs a été délivrée. Le Tchad a bénéficié de deux évaluations PASEC en 2009/2010 et 2014.

Ces investissements ciblent des thématiques pertinentes pour développer le système éducatif tchadien. Les projets soutenus produisent des réalisations et des résultats mais la faible capacité d'absorption des autorités nationales limite le caractère concluant de ces investissements pour le système éducatif lui-même (cf. analyse évaluative). De plus, l'ampleur des besoins du Tchad, que ce soit en matière de progression de la qualité de l'EDB ou d'apport de compétences pour le pilotage des politiques publiques, montre que ces investissements sont à mettre en perspective avec un appui structurel à l'EDB dont les modalités devraient être redéfinies pour garantir l'efficacité de l'aide.

Analyse évaluative

Pertinence	<p>L'action de la France a été inscrite dans les cadres stratégiques nationaux en matière d'EDB et de continuum entre primaire et secondaire (le PARSET et le SIPEA).</p> <p>Les projets soutenus par la France pour utiliser le français comme levier d'amélioration de la qualité et du bilinguisme (IFADEM et plan de relance du français du MAEDI) sont alignés sur les orientations nationales sur la place du français. Toutefois, le contexte plurilingue du Tchad et la faible maîtrise du français par la population réduisent la pertinence de l'apport français, si cet apport ne devient pas un pan plus important de l'action française en EDB.</p> <p>L'action de la France s'est adaptée au contexte économique et sociopolitique du Tchad. La totalité de l'action s'est faite par le biais de subventions, ce qui a permis de mettre en place les projets, malgré l'instabilité chronique des politiques économiques du Tchad. La priorité donnée à la lutte contre l'insécurité et le terrorisme par le</p>
------------	---

	<p>gouvernement tchadien reçoit enfin un appui fort de la France. L'action de la France (Initiative et Développement) a aussi tenté de toucher des populations éloignées du système éducatif formel, même si l'ampleur des besoins exigeait un investissement plus important. La France a également accompagné la déconcentration et la décentralisation des politiques éducatives, même si les moyens apportés étaient insuffisants pour renforcer les compétences des acteurs locaux.</p> <p>Le nouveau plan stratégique en éducation n'a toujours pas été élaboré du fait d'une forte inertie dans les services ministériels incapables de se concerter pour construire une stratégie que les PTFs appellent depuis plusieurs années, ce qui empêche la France d'inscrire son action dans un cadre institutionnel national. À ce vide institutionnel s'ajoute une insuffisante volonté politique de traiter des problématiques importantes de l'éducation au Tchad (absence d'effectivité de la politique de gratuité, effectifs pléthoriques par classe, etc.).</p>
Cohérence Interne	<p>Les actions financées par la France au Tchad correspondent aux priorités de la Stratégie Education, Formation, Insertion. C'est notamment le cas des actions en soutien à la qualité de l'EDB (PARSET, AFPACET, PAQEP, Initiative et Développement, Appui au Rééquipement du MEN, et FSP 2015-18) et l'appui au pilotage de la FP (AFPACET). L'AFD a piloté les C2D, le SCAC étant consulté mais n'étant pas en première ligne de l'action de la France en EDB dans le pays. Ceci pose la question de l'articulation entre les deux entités, et de la capacité de la France à apporter une réponse à la fois politique et technico-financière en EDB.</p> <p>Malgré un bon niveau de cohérence interne, la France s'est heurtée au morcellement institutionnel de l'EDB au Tchad. Par ailleurs, la dimension linguistique de l'aide française apparaît déséquilibrée car elle se limite aux projets régionaux et à l'aide FSP115 lancée en 2016 par le MAEDI.</p>
Cohérence externe	<p>Pour les PTFs, la France est un partenaire privilégié en raison de la coopération militaire existante depuis de nombreuses années et récemment renforcée au Tchad. Par ailleurs, l'action de l'AFD en formation professionnelle et technique est connue des PTFs. L'implication de l'AFD en EDB semble moins claire, car plus récente.</p> <p>La qualité des relations entre PTFs est bonne mais sans déboucher sur des coopérations étroites. Cette situation s'explique par : la faible gouvernance de l'EDB par le MEN qui n'a pas exigé une articulation des projets des PTFs, et la faible adhésion des PTFs au principe d'une mise en œuvre conjointe et systémique sur l'EDB. S'ils ont une vision commune de la détérioration de l'EDB au Tchad, les PTFs n'ont pas de position commune sur les approches, par exemple entre le secteur formel et le non formel, ou sur la priorité aux infrastructures plutôt qu'au renforcement des capacités des enseignants.</p>
Efficacité	<p>Les modes d'intervention de l'approche sectorielle n'ont pas offert les moyens suffisants pour atteindre les objectifs de la France pour l'EDB. Le montant total des subventions allouées apparaît relativement insuffisant comparativement aux besoins¹¹⁶. En parallèle, la France a réduit drastiquement la part de l'assistance technique, sans avoir les moyens d'accompagner avec la même intensité l'impulsion de réformes et le suivi des politiques selon les témoignages des parties tchadiennes. Quant au dialogue sectoriel, s'il est réel entre les PTFs, il demeure insuffisamment constructif pour aider le Tchad à conduire une politique éducative à la hauteur des enjeux. Selon les PTFs, les réunions conjointes avec les autorités tchadiennes ont une faible valeur ajoutée contrairement aux échanges bilatéraux qui ne produisent pas un</p>

¹¹⁵ « Francophonie, Développement et Citoyenneté (FDC) : Un français mieux maîtrisé pour renforcer la cohésion nationale, la citoyenneté et le développement » (FSP 2015-2018)

¹¹⁶ 16,2 millions d'euros de versement brut, comparé aux 52,4 et 60,9 millions alloués au Mali et au Burkina-Faso

	<p>dialogue sur l'orchestration de l'aide pour gagner en efficience.</p> <p>Le Tchad a encore d'importants défis à relever sur les thématiques vers lesquelles l'action de la France en EDB s'est concentrée. L'accès reste un défi pour le pays car de fortes disparités entre genres et régions persistent¹¹⁷. En 2015, la qualité de l'EDB est insuffisante au Tchad avec une forte proportion d'enseignants sous-qualifiés et sous-payés et un très faible niveau des acquis d'apprentissages pour une grande majorité d'élèves à la fin du primaire.¹¹⁸ Enfin, le turn-over important et les moyens humains limités dédiés au pilotage et à l'évaluation ont empêché les projets de renforcement de capacités de la France de produire leurs effets. Les autorités déconcentrées et décentralisées disposent de très peu de compétences et leurs moyens sont drastiquement limités depuis la crise sociale et économique de l'Etat tchadien.</p> <p>Si la France a cherché à favoriser l'intégration sociale et la scolarisation des filles et des enfants vulnérables, cette action a concerné des zones géographiques relativement limitées, du fait du caractère local des projets soutenus .</p> <p>L'appui de la France pour la promotion du français est insuffisant au regard de la hauteur des difficultés d'apprentissage. D'une part, l'apprentissage du français n'est pas forcément une priorité pour les ministres qui se succèdent, et qui prennent des positions contradictoires au regard des langues malgré la politique officielle du bilinguisme. D'autre part, les principaux projets appuyés par la France pour améliorer l'apprentissage du français (PAQEPP, IFADEM, FSP 2015-2018) sont récents, ce qui ne permet pas de mesurer leur effet sur la maîtrise du français chez les enseignants et les élèves.</p>
Efficience	<p>La majorité des fonds engagés pour l'EDB a été décaissée, malgré des retards dans le versement effectif de certains concours (ex : les concours d'appui au PARSET).</p> <p>La France a appuyé le Tchad pour la recherche de nouveaux financements pour le secteur. Un appui conséquent a été mis en œuvre pour engager le pays dans le PME, en formulant des recommandations pour améliorer la crédibilité de la SIPEA et en appuyant la constitution du dossier de requête de financement.</p> <p>La France a accompagné les autorités nationales dans la planification en EDB, notamment à travers l'assistance technique aux ministères, la supervision des concours et l'assistance à la préparation du SIPEA. Cet appui peine à se traduire en transfert de compétences, les services ministériels sont incapables de conduire les projets sans l'AFD et de s'approprier les projets. Le renforcement de capacités n'a pas débouché sur des résultats probants et mériterait d'être reconsidéré dans ses modalités. La France se trouve, comme d'autres PTFs, dans une impasse pour identifier les leviers les plus pertinents.</p>
Viabilité	<p>Les projets portés par la coopération française en éducation ont été intégrés dans les cadres stratégiques définis par le gouvernement tchadien. Néanmoins, plusieurs éléments contribuent à ne pas rendre l'action de la France en EDB viable au Tchad.</p> <p>Ainsi, l'approche projet au Tchad ne garantit pas la viabilité. Les projets menés en EDB ne sont pas transitionnels et cherchent souvent à rompre avec le projet précédent pour s'en démarquer. De plus, les projets produisent des résultats mais rarement des impacts sur le système éducatif. Les raisons de ce phénomène sont si multiples qu'il est difficile d'identifier ceux qui portent préjudice à l'action des PTFs. Travailler sur ces facteurs n'est pas possible actuellement au Tchad en raison du temps trop court des projets, du manque de suivi-évaluation inter-projets et du manque d'assistance</p>

¹¹⁷ 2TBS proche de 100% dans les régions du Sud mais à un niveau très préoccupant dans les régions du Nord (inférieur à 30% dans les régions de Borkou et de l'Ennedi).

¹¹⁸ Selon les évaluations du PASEC sur le primaire en 2014, 84,3% des élèves sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences en langue en fin de cycle, et 80,9% des élèves sont dans la même situation pour les mathématiques.

	<p>permanente.</p> <p>L'échelle des projets n'a pas permis d'enclencher des résultats durables, même lorsque les réalisations ont été atteintes. Selon les PTFs interrogés, les projets ont mis en relief la faible – sinon inexistante - capacité des bailleurs à aider le Tchad à traiter ses problèmes structurels en EDB. De ce fait, il n'est pas possible d'identifier un changement de mentalités ou de renforcement structurel de compétences dans les ministères en charge de l'EDB.</p>
--	---

7.8 Annexe 8 – Tableaux d'indicateurs par pays

Les indicateurs suivants proviennent de la base de données de l'Institut de Statistique de l'Unesco (ISU) qui donne la possibilité de comparer des données de façon la plus homogène entre les pays du G5 Sahel. Si d'autres sources ont été sollicités dans le cadre de ce rapport, elles l'ont été pour suppléer à certains manques de données ou pour leur apports spécifiques (RESEN notamment).

7.8.1 Burkina Faso

Tableau sur l'accès :

Indicateurs	2005	2010	2015
TBS au primaire	58%	78%	87%
TBS au primaire garçons	60%	82%	88%
TBS au primaire filles	47%	72%	85%
TBS au 1 ^{er} cycle du secondaire	20%	31%	52%
Taux brut d'accès au primaire	81%	128%	105%
Part des effectifs en enseignement privé en primaire	13%	14%	18%
Part des effectifs en enseignement privé en secondaire (1 ^{er} cycle)	37%	40%	37%
Effectifs du primaire (base 100 en 2005)	1270837	2047630	2700837
Effectifs du secondaire en 1 ^{er} cycle (base 100 en 2005)	236767	439500	699132
Effectifs élèves inscrits dans le 1 ^{er} cycle du secondaire professionnel	6927	7112	7638
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au primaire (données enquêtes ménages)	53% (2006)	48%	
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au primaire	81%	54%	42%

Tableau sur la qualité :

Indicateurs	2005	2010	2015
Taux d'achèvement du primaire	29,6%	30,9%	57 (2014) %
Taux d'achèvement du primaire – garçons	32%		
Taux d'achèvement du primaire – filles			
Taux de survie en dernière année du primaire dans le cycle	64%		69%

Taux de transition de l'enseignement primaire au premier cycle du secondaire	65,4%		69% (2013)
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	11%	9%	
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) garçons	13%	13%	
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) filles	8%	5%	

7.8.2 Mali

Tableau sur l'accès

Indicateurs	2005	2010	2015
TBS au primaire	75,2%	83%	75,8%
TBS au primaire garçons	81,3%	88,8%	79,3%
TBS au primaire filles	64,8%	77%	72,1%
TBS au 1 ^{er} cycle du secondaire	36 %	50 %	27,2%
Taux brut d'accès au primaire	71,2 %	79,8%	65,46%
Part des effectifs en enseignement privé en primaire	37 %	39,8 %	38,5 %
Part des effectifs en enseignement privé en secondaire (1 ^{er} cycle)	16,3 %	17,2 %	25,1 %
Effectifs du primaire	1505903	2018551	2227082
Effectifs du secondaire en 1 ^{er} cycle (base 100 en 2005)	45500	64409	96627
Proportion des élèves inscrits dans le 1 ^{er} cycle du secondaire professionnel	Non disponible	Non disponible	Non disponible
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au primaire	43,8%	32%	39,3%
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au 1 ^{er} cycle du secondaire	-	52,3%	45,5 %

Tableau sur la qualité

Indicateurs	2005	2010	2015
Taux d'achèvement du primaire	29%	30%	42% (2013)
Taux d'achèvement du primaire – garçons	34,6%	36,3%	45,5%
Taux d'achèvement du primaire – filles	23,8%	24,5%	37,75%
Taux de survie en dernière	73,5%	75,5	-

année du primaire dans le cycle			
Taux de transition de l'enseignement primaire au premier cycle du secondaire	79,6%	72,9 %	77,9 %
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	14,7%	14,7%	17,2% (2013)
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) garçons	19,9%	20,4%	23,3% (2013)
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) filles	10,3%	9,9%	13,5% (2013)

7.8.3 Mauritanie

Accès :

Indicateurs	2005	2010	2015
Taux Brut de Scolarisation au fondamental (en %)	90,7%	96,2%	102,4%
– % pour les filles	– 92,2%	– 98,3%	– 104,9%
– % pour les garçons	– 89,3%	– 94,2%	– 99,9%
Ecoles complètes (en %)	18,7%	29,7%	
Taux Brut de Scolarisation (en %) dans le secondaire	22,2%	20,3%	30,5%
– Dans le 2 ^{ème} cycle du secondaire (en %)	– 18,8%	– 14,4%	– 21%
% Filles (TBS) dans le secondaire	20,7%	18,7%	29,4%
% Garçons (TBS) dans le secondaire	23,6%	21,8%	31,7%

Source : RESEN 2010 et IUS

Qualité et rétention :

Indicateurs	2005	2010	2015
Taux de redoublements	10,6%	3,9%	3,3% (2014)
Ratio élèves/maitres	43,3	41,9	–
Taux d'abandon à l'école primaire (en %)	55,4	18,7 (2008)	35,8 (2012)

Taux d'abandon dans le premier cycle du secondaire (en %)	24,6	25,9 (2011)	21,3 (2014)
---	------	-------------	-------------

(Source : ISU)

7.8.4 Niger

Tableau sur l'accès :

Indicateurs	2005	2010	2015
TBS au primaire	48,9%	63,4%	72,5%
TBS au primaire garçons	62%	69,6%	77,9%
TBS au primaire filles	43%	56,8%	66,8%
TBS urbain	54%		80,8%
TBS rural	48%		70,3%
TBS au 1 ^{er} cycle du secondaire	13,4%	19,0%	27,2%
Taux brut d'accès au primaire	59%	98%	99,2% en 2013
Part des effectifs en enseignement privé en primaire	4,1%	3,8%	3,3%
Part des effectifs en enseignement privé en secondaire (1 ^{er} cycle)	8,6%	...	15,9%
Effectifs du primaire (base 100 en 2005)	100	162	230
Effectifs du secondaire en 1 ^{er} cycle (base 100 en 2005)	100	345	779
Proportion des élèves inscrits dans le 1 ^{er} cycle du secondaire professionnel	0,7% (2011)	...	1,3%
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au primaire	58%	44%	37%
Proportion des enfants non scolarisés en âge d'être scolarisés au primaire	82%	78%	68%

Tableau sur la qualité :

Indicateurs	2005	2010	2015
Taux d'achèvement du primaire		51,2%	69%
Taux d'achèvement du primaire – garçons		59,7%	75,5%
Taux d'achèvement du primaire – filles		42,6%	62,2%
Taux de survie en dernière année du primaire dans le cycle	72,4%	72,2%	64,8% (2013)
Taux de transition de l'enseignement primaire au premier cycle du secondaire	50%	35%	49% (2013)
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)	8% (2007)	9%	16%
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) garçons	9% (2007)	11%	18%
Taux d'achèvement du 1 ^{er} cycle du secondaire (%) filles	7% (2007)	7%	13%

7.8.5 Tchad

Tableau sur l'accès :

Indicateur	2000	2005	2015
Taux brut de Scolarisation (TBS) au primaire	68%	78,1% (2004)	92%
Taux brut de Scolarisation (TBS) au secondaire	14,6%	20,6%	28,5%
Taux Brut d'Admission (TBA) en première année du primaire	82%	93,8%	120%
Taux Brut d'Admission (TBA) en première année du secondaire	13,1%	21,2%	31,2%
TBA en première année du primaire par région (ratio max-min)	3,5	–	2,6 (2011)
Indice de parité entre les sexes (IPS) au primaire	0,61	0,67	0,73 (2012)
Part d'écoles incomplètes au primaire	–	42,1 %	49,4%
Part d'enfants scolarisés dans une école incomplète	–	20,7 %	27,1%

Tableau sur la qualité:

Indicateurs	2000	2004	2013
Part des redoublants au primaire	24,6%	24,8%	24,9%
Taux d'achèvement du primaire (TAP)	22,4%	37,8%	41,4%
<i>Taux de survie en dernière année du primaire</i>	–	40%	23%
Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants (1-R2)		34%	31%
Part d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences en français	–	–	84,3%
Part d'élèves en dessous du seuil suffisant de compétences en mathématiques	–	–	80,9%