

**Département du Développement Humain
TDH / EDU**

AGENCE FRANCAISE DE DEVELOPPEMENT

CONSEIL DE SURVEILLANCE

DU 29 MARS 2007

CADRE D'INTERVENTION SECTORIEL

2007 – 2009

EDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE

Préambule

Ce Cadre d'Intervention Sectoriel (CIS) met à jour un premier CIS élaboré pour la période 2003-2005. Cette révision s'imposait dans un contexte de réforme du dispositif français d'aide au développement (réforme CICID), de mobilisation sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement, et d'évolution des pratiques de coopération internationale (déclaration de Paris sur l'harmonisation et l'alignement de l'aide).

Ce CIS s'inscrit dans le cadre de la stratégie sectorielle validée par le CICID du 18 mai 2005. Il a pour objectif d'en expliciter le contexte économique et technique et d'en décliner la mise en œuvre dans des stratégies opérationnelles. A ce titre, il vise à préciser la stratégie d'assistance de l'AFD et les orientations techniques à soutenir, tout particulièrement dans les pays où l'Education et la Formation ont été retenues, dans les Documents Cadres de Partenariat, comme secteurs de concentration de l'aide française.

En lien avec la stratégie globale de l'aide et le contrat d'objectif de l'AFD, ce document analyse les enjeux de la coopération française et de l'aide internationale dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle. Pour l'AFD il constitue un élément du processus de programmation stratégique des opérations, en apportant sa contribution à l'évolution des stratégies régionales et nationales définies par les départements géographiques, qui forment le socle des Plans d'affaires annuels.

Le Cadre d'Intervention Sectoriel Education et Formation Professionnelle doit être considéré comme un document évolutif. Par nature, il est destiné à être périodiquement revu et mis à jour en fonction des orientations fixées par les tutelles, de la capitalisation interne et de l'évolution du contexte d'intervention, qu'il s'agisse des orientations de la politique française de coopération, de celles de l'aide internationale ou encore de l'environnement mondial. Il pourrait notamment être actualisé, au vu des conclusions du comité de réflexion stratégique mis en place par la DGCID.

TABLE DES MATIERES

1. LES ENJEUX ET LES PROBLEMATIQUES DU SECTEUR	4
1.1. Bref rappel des enjeux.....	4
1.2. Etat des lieux	6
2. LES EVOLUTIONS DE L'AIDE AU SECTEUR DE L'EDUCATION	13
2.1. L'évolution des engagements internationaux.....	13
2.2. Les stratégies des autres bailleurs de fonds.....	16
2.3. La réforme de l'aide française et ses priorités sectorielles.....	18
3. BILAN DU CIS 2003-2005.....	21
3.1. Bilan des objectifs stratégiques.....	21
3.2. Situation du portefeuille en cours d'exécution.....	22
3.3. Leçons tirées des opérations en cours	25
4. STRATEGIE D'INTERVENTION SECTORIELLE 2007-2009	28
4.1. Finalité et objectifs.....	28
4.2. Renforcement des capacités et assistance technique.....	29
4.3. Contributions intellectuelles et participation au débat d'idées.....	31
4.4. Thèmes prioritaires des opérations	33
4.5. Catégories de concours et géographies prioritaires	35
5. RESSOURCES A MOBILISER.....	37
5.1. Ressources financières	37
5.2. Ressources humaines et perspectives sur la période.....	37
5.3. Collaborations et partenariats	39
6. INDICATEURS.....	40

ANNEXES

- Annexe 1 : Cadre logique
- Annexe 2 : Zone de solidarité prioritaire
- Annexe 3 : Evolution des modes opératoires (2002-2006)
- Annexe 4 : Hypothèses d'engagement 2007 -2009

SIGLES ET ACRONYMES

AFVP	Association française des volontaires du progrès
ACDI	Agence de coopération et de développement international (Canada)
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
APD	Aide publique au développement
BAD	Banque africaine de développement
BDF	Bailleurs de fonds
BIT	Bureau international du travail
CEFEB	Centre d'études financières et bancaires (groupe AFD)
CICID	Comité interministériel de la coopération internationale et du développement
C2D	Contrat de désendettement et de développement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Education nationale
COSP	Conférence d'Orientation et de Programmation Stratégique
DCP	Document Cadre de Partenariat
DFID	Department for international development (coopération britannique)
DGCID	Direction générale de la coopération internationale et du développement (MAE)
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
FMI	Fonds monétaire international
FSP	Fonds de solidarité prioritaire
GTZ	Office de coopération technique allemande
HCCI	Haut Commissariat à la coopération internationale
KFW	Coopération financière allemande
MAE	Ministère des Affaires étrangères
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
NEPAD	Nouveau partenariat économique pour le développement de l'Afrique
NTIC	Nouvelles technologies d'information et de communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ONG	Organisation non gouvernementale
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la Confemen
PISA	OECD Programme for international student assessment
PMA	Pays les moins avancés
POS	Projet d'orientation stratégique
PPTE	Pays pauvres très endettés
PRI	Pays à revenu intermédiaire
SACQMEC	African consortium for monitoring educational quality
SIDA	Syndrome immunodéficient acquis
TA	Taux d'achèvement
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance
USAID	United States agency for international development
ZSP	Zone de solidarité prioritaire

1. LES ENJEUX ET LES PROBLEMATIQUES DU SECTEUR

1.1. BREF RAPPEL DES ENJEUX

L'éducation est une condition nécessaire bien que non suffisante pour un développement économique et social durable

Le concept de pauvreté, auquel se réfère actuellement la communauté internationale, a connu une évolution importante au cours des dernières années. L'approche purement monétaire ne suffit plus désormais à évaluer la pauvreté et l'apport d'Amartya Sen, notamment, permet de prendre en compte les dimensions philosophique, sociale et politique de la pauvreté.

Le Rapport sur le développement mondial (2001) définit par exemple la pauvreté comme un phénomène multidimensionnel comprenant plusieurs aspects qui interagissent entre eux et se renforcent mutuellement : (i) le manque d'opportunités économiques; (ii) des capacités limitées liées aux faiblesses des niveaux d'éducation et aux problèmes de santé ; (iii) l'absence de participation aux prises de décision ; et (iv) l'insécurité ou l'exposition à des risques (vulnérabilité) affectant l'intégrité physique des personnes et leur bien-être économique et social.

En reprenant les éléments de cette définition, on constate que l'éducation est un aspect déterminant du développement humain d'un individu. L'éducation a, en effet, une incidence favorable sur les opportunités économiques. Elle accroît les revenus des personnes et apparaît comme un facteur clé pour l'insertion des jeunes lorsqu'elle s'adapte aux besoins de compétences. Ces effets positifs sur les opportunités économiques résultent de l'augmentation des capacités des individus ayant acquis une formation. L'éducation a également une influence sur les capacités physiques des individus en participant à l'amélioration de leurs comportements sanitaires.

L'éducation favorise aussi la participation des populations à la prise de décision et au développement de l'exercice de la citoyenneté, la bonne gouvernance et donc la stabilité politique et la cohésion sociale.

Enfin, l'éducation réduit la vulnérabilité des personnes en les aidant à mieux gérer les risques auxquels elle sont exposées.

L'éducation est, au demeurant, un droit fondamental énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'homme (1948).

Au niveau sociétal, l'éducation génère de fortes externalités positives. Elle a un impact dans les domaines de la santé, de la démographie et de l'environnement. La baisse du nombre d'enfants par femme, le suivi médical pendant la grossesse, l'indice de connaissance sur le VIH/Sida, sont, par exemple, corrélés avec le niveau d'éducation.

Les études récentes soulignent enfin l'importance de l'équité pour l'établissement d'une croissance favorable aux pauvres, et le rôle essentiel de l'éducation comme facteur de la redistribution intergénérationnelle. L'impact de l'éducation sur la croissance est d'autant plus fort que sa distribution est équitable au sein de la population¹. De même, le niveau d'éducation des parents influence fortement les chances de scolarisation des enfants et leur promotion sociale. L'accès des pauvres à l'école est indispensable pour briser le cercle vicieux de la pauvreté qui tend à se reproduire de génération en génération.

¹ (Thomas et al, 2000)

Au niveau agrégé, l'éducation conditionne aussi le décollage économique. L'insertion dans l'économie globale et la création d'emplois supposent des gains de compétitivité et une diversification des productions qui ne peuvent être étayés sans universalisation du cycle primaire puis du cycle moyen (collèges) et sans la production, en nombre et en qualité suffisants, des compétences professionnelles requises par la sphère économique. Inversement, la production de qualifications peut être vaine si elle n'est pas reliée à une dynamique d'investissement et de création d'emplois, à une demande des opérateurs économiques.

Les pays en développement, dont certains n'ont pas encore opéré leur transition démographique, sont confrontés au besoin de préparer les jeunes à devenir des citoyens actifs capables de trouver leur place dans un monde du travail en pleine évolution. L'enjeu est ici autant social qu'économique avec le risque de déstabilisation que peut engendrer un chômage massif de jeunes diplômés ou sans qualifications, en porte-à-faux avec les besoins du marché du travail.

La performance d'un pays en termes de croissance est étroitement liée à la durée d'études moyenne de ses habitants. Les études² ont clairement établi que la croissance ne peut s'installer de façon durable sans une production préalable suffisante de capital humain³ comme de capital physique⁴. On estime généralement qu'il faut un taux d'alphabétisation de la population adulte d'au moins 50% pour atteindre la masse critique permettant une diffusion des innovations, des gains de productivité significatifs et une diversification des productions.

Cet effet de seuil a pour conséquence de différer le retour sur l'investissement dans l'éducation tout aussi longtemps que les conditions minimales ne sont pas atteintes. Il compromet ainsi, sur une courte période, la viabilité financière des politiques éducatives puisqu'il faut investir pour étendre la couverture scolaire sans bénéficier, en contrepartie, d'une croissance immédiate des recettes fiscales ; ils constituent un piège à pauvreté qui n'en rend que plus nécessaire une forte mobilisation de l'aide internationale intégrée au sein d'une vision globale du développement.

Les différents bénéfices énoncés ci-dessus ne sont toutefois effectifs que si l'école permet d'acquérir une maîtrise durable de l'écrit, du calcul et de diffuser des comportements civiques. La durée d'études et la qualité de l'éducation dispensée sont alors des facteurs déterminants pour que se matérialisent les effets attendus. Le minimum requis, pour développer une capacité d'apprentissage tout au long de la vie, est une scolarisation complète de six ans⁵.

² Voir notamment Berthélémy et Arestoff (2002) ou Psacharopoulos et Patrinos (2002).

³ Le capital humain peut être défini comme un stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus (qualification, état de santé, hygiène, etc). Les travaux de recherches sur le capital humain ont été lancés dès les années 1960 par des économistes de l'université de Chicago : Theodore Schultz dans les années 1960, Gary Becker et Robert Lucas. Cf inter alii Schultz, T. W. (1961). *Investment in Human Capital*. The American Economic Review 1(2), pp. 1-17 ; Becker. G. (1964). *Human Capital*, Columbia University Press ; Lucas R.E. (1988). *On the Mechanisms of Economic Development*. Journal of Monetary Economics 22(1), pp. 3-42.

⁴ L'augmentation du stock de capital humain n'est toutefois pas une condition suffisante de la croissance. Son impact peut être faible si les autres facteurs de production (infrastructures, etc.) font défaut ou si le pays subit un contexte économique ou politique adverse (instabilité politique, aléas climatiques, chocs externes, etc.).

⁵ Les enquêtes MICS (household surveys) réalisées ces dernières années, en Afrique sub-saharienne, confirment notamment que la majorité des élèves ayant abandonné l'école avant la cinquième année du primaire, retombent dans l'analphabétisme à l'âge adulte.

L'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives articulées de manière cohérente au sein des stratégies nationales de développement, constituent donc un enjeu majeur pour un développement économique et social durable.

1.2. ETAT DES LIEUX

1.2.1. Malgré les progrès constatés, très peu de pays apparaissent en mesure d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire complète universelle à l'horizon 2015 si la tendance actuelle se poursuit

Six ans après le forum de Dakar⁶, la proportion d'enfants accueillis dans les écoles primaires s'est très nettement accrue dans les pays les moins scolarisés. Des stratégies sectorielles plus cohérentes ont été mises en œuvre dans plusieurs pays avec l'appui de la communauté internationale pour permettre d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)⁷ à l'horizon 2015. L'Afrique subsaharienne où près d'un quart des enfants n'avaient pas du tout accès à l'école primaire en 1990, connaît désormais un taux brut d'admission dans le primaire de 95,8 % (données 2002/2003, Rapport mondial de suivi de l'EPT 2006).

Les taux d'achèvement du primaire ont également progressé mais restent encore éloignés de l'objectif d'universalisation de l'accès à un cycle complet de qualité. En Afrique au Sud du Sahara les taux d'achèvement du primaire sont passés de 49 % en 1990/1991 à 59 % en 2002/2003 (UNESCO/BREDA « repères pour l'action 2005 »). Les taux d'abandon restent très élevés⁸ et quatre enfants africains sur dix ne bénéficiaient pas d'une scolarisation primaire complète en 2003. Ce handicap affecte plus particulièrement les pauvres, les ruraux et les filles.

Les progrès quantitatifs observés résultent principalement de l'accélération du recrutement des maîtres et des constructions d'écoles dans le système public mais aussi, dans plusieurs cas, d'une détérioration des ratios d'encadrement (accroissement de la taille des classes). L'initiative communautaire et privée complète enfin parfois de manière très significative l'action de l'administration (pays en crise, zones rurales enclavées et zones urbaines, pour le primaire et le préscolaire).

Toutefois, au rythme des progrès actuels, la scolarisation primaire universelle ne sera vraisemblablement pas achevée en 2015. Le dernier rapport mondial sur l'Education Pour Tous montre que sur 34 pays africains n'ayant pas atteint la scolarisation primaire universelle en 2002-2003, 31 n'atteindront pas cet objectif en 2015, dont 25 resteront sous la barre des 75 % de taux d'achèvement. On estime à 47 millions le nombre d'enfants qui n'iront pas à l'école en 2015, dont 19 millions en Afrique subsaharienne.

⁶ Ce forum consacré à l'éducation, tenu à Dakar en avril 2000, a posé le cadre d'action de la communauté internationale d'ici 2015.

⁷ Trois des huit Objectifs du Millénaire pour le Développement concernent l'éducation et la formation :

OMD 2 : D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires

OMD 3 : Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard.

OMD 8 : Mettre en place un partenariat mondial pour le développement (notamment pour l'accès des jeunes à des emplois décents et productifs et pour mettre les nouvelles technologies à la portée de tous).

⁸ Cette fréquence des abandons en cours de cycle primaire n'affecte pas que l'Afrique sub-saharienne. C'est par exemple le cas dans les zones rurales du Maroc où d'importants progrès ont pourtant été réalisés sur la dernière décennie.

En outre, si les disparités liées au genre ont diminué, les progrès accomplis ne permettront pas de combler le déficit que l'on estime à 6 millions de filles non-scolarisées, la plupart d'entre elles en Afrique subsaharienne (PNUD, Rapport sur le développement humain, 2005).

L'apparition de nouveaux conflits, les pandémies du VIH/SIDA et du paludisme entravent également les progrès vers l'atteinte des objectifs du millénaire. Le VIH/Sida pose des problèmes d'offre éducative dans la mesure où il affecte fortement la population enseignante (décès, absentéisme) et des problèmes de demande éducative par le nombre croissant d'orphelins à prendre en charge⁹. En 2005, on estimait à 40 millions le nombre de personnes vivant avec le Sida, à 4 millions le nombre de nouvelles infections par an et à 3 millions le nombre de décès par an. Le paludisme est également une cause majeure de décès (entre 1 et 3 millions de décès par an selon les études) et d'absentéisme (plus de 400 millions d'épisodes morbides recensés chaque année).

Enfin, la grande majorité des adultes dans les pays les moins avancés est encore analphabète, ce qui constitue un lourd handicap tant pour la bonne gouvernance, que pour le développement économique et social ou encore la bonne scolarisation des nouvelles générations¹⁰. Si des progrès importants ont été réalisés sur la dernière décennie, on comptait encore en 2005 plus de 770 millions d'adultes analphabètes (rapport mondial de suivi de l'EPT, 2006). Ce retard affecte principalement les populations les plus pauvres d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et des pays arabes. Les programmes d'alphabétisation des adultes pâtissent actuellement d'un manque de concours externes qui résulte pour partie de la faiblesse de la recherche et de la capitalisation sur les stratégies efficaces d'alphabétisation¹¹ (incluant le développement de l'édition locale pour mettre en place un environnement lettré) et pour partie de la priorité accordée à la scolarisation primaire.

La scolarisation des derniers 20 % d'enfants non scolarisés peut appeler des politiques spécifiques pour agir sur la demande notamment par une alphabétisation des parents, par une compensation des coûts d'opportunité, ou encore par une modification de l'offre (curricula et calendriers scolaires adaptés, recrutement local d'enseignants et gestion plus participative de l'école, etc.).

Le taux d'achèvement du primaire progresse encore trop lentement et les niveaux d'acquisition restent très médiocres comme le montrent les évaluations des acquisitions scolaires réalisées dans plusieurs pays sous l'égide de l'UNESCO, du PASEC¹² et de la SACQMEC ou encore dans le cadre de PISA. Des efforts très importants restent à réaliser pour réduire les abandons en cours de cycle, relever le niveau des acquisitions scolaires et réduire les disparités. **Une priorité plus grande doit donc désormais être donnée aux aspects de qualité et d'équité.**

⁹ Le taux d'abandon à l'école est plus élevé que la moyenne chez les orphelins. Leur scolarisation engendre des coûts pour les familles d'accueil qui sont rendues plus vulnérables. Des politiques de prise en charge doivent être mises en œuvre ce qui implique alors un effort budgétaire additionnel.

¹⁰ Le niveau d'études des parents ayant, en effet, un fort impact sur la fréquentation scolaire des enfants.

¹¹ Peu de données ou d'analyses sont disponibles sur la durabilité de l'alphabétisation résultant des campagnes d'alphabétisation.

¹² Neuf pays africains francophones sur dix présentent, en 5^{ème} année du primaire, un score inférieur à 50% aux tests de mathématiques et de français.

1.2.2. Des pressions de plus en plus fortes s'exercent pour élargir l'accès au post-primaire

En Afrique subsaharienne, on estime qu'en 2015, le nombre d'élèves ayant suivi un cycle primaire complet sera trois fois plus élevé qu'en 2000. Le nombre de sortants du cycle primaire complet ne pourra, en effet, que s'accroître au fur et à mesure que progresse la réalisation de la scolarisation primaire universelle. La transition entre le primaire et le secondaire et la diversification des filières de formation post-primaire sont devenues un enjeu crucial dans la définition des politiques éducatives de nombreux pays.

En l'absence de régulation, la saturation croissante des collèges pèse négativement sur les capacités d'accueil et sur la qualité des enseignements dans les collèges et les lycées. Les effectifs y ont fortement progressé sur la dernière décennie¹³ dans un contexte budgétaire contraint¹⁴. Les taux de redoublements sont importants et les niveaux d'acquisition insuffisants, notamment dans les disciplines scientifiques, dont les effectifs restent minoritaires. En réaction, les établissements privés tendent à se multiplier notamment en zone urbaine pour diversifier une offre publique insuffisante aux plans quantitatif et qualitatif.

La situation des universités publiques est très préoccupante, elle est mise à mal par des effectifs pléthoriques dans les domaines n'ayant que peu de débouchés et les niveaux de redoublement et de succès aux examens sont très insatisfaisants. Parallèlement, les filières scientifiques sont trop faiblement développées en regard des besoins, alors qu'une proportion élevée de diplômés sont sans emplois, faute d'articulation avec le marché du travail

L'extension de l'enseignement moyen (collèges) est justifiée à plus d'un titre. Son rendement social est élevé en raison d'un impact sur la santé et la démographie qui est comparable en intensité à celui du primaire¹⁵. En outre, la perspective d'accéder au collège apparaît souvent comme une incitation forte pour terminer un cycle primaire complet (notamment pour les filles). Enfin il est indispensable, pour atteindre l'ensemble des OMD et diversifier l'appareil productif, de produire des compétences au-delà du seul primaire.

Mais s'il est certain que la politique éducative future des pays en développement devra prendre en compte la nécessité de développer l'offre d'enseignement post-primaire, la viabilité logistique et financière de cette extension sur la base des coûts unitaires actuellement observés est très incertaine (Mingat, 2004)¹⁶. La cherté des coûts unitaires du post-primaire s'explique, selon les pays, par le niveau des rémunérations du corps enseignant, la faible densité démographique en zone rurale et la non polyvalence du corps enseignant qui entravent les économies d'échelle et génèrent un sous emploi structurel des enseignants (service hebdomadaire pour la seule discipline enseignée inférieur à la charge de travail statutaire).

¹³ En 2003, 46% des jeunes d'une classe d'âge étaient inscrits en première année du collège en Afrique subsaharienne contre 28% en 1990/91.

¹⁴ Le moyen ou fondamental 2 (collèges) et le secondaire (lycées) ont, dans plusieurs pays, servi de variable d'ajustement budgétaire entre la mobilisation internationale sur le primaire et la pression sociale domestique au profit du supérieur.

¹⁵ Ainsi au Mali, si une femme n'ayant bénéficié d'aucune scolarisation a 4 enfants aujourd'hui, en moyenne, ce nombre est de 3,5 pour les femmes ayant bénéficié d'une scolarisation primaire et de 2,8 pour celles qui sont allées au collège.

¹⁶ *Questions de soutenabilité financière concernant le développement de l'enseignement secondaire dans les pays d'Afrique subsaharienne*. Cette étude réalisée sur un échantillon de 10 pays africains montre qu'un accès universel au collège, sans réduction des coûts unitaires engendrerait, pour ces pays, une multiplication par six des effectifs du premier cycle du secondaire et un besoin de financement externe double de celui qu'il faut déjà satisfaire pour atteindre la seule Scolarisation Primaire Universelle.

L'extension du collège requiert donc, d'une part, des réformes pour en améliorer significativement l'efficacité, et d'autre part, une forte régulation des flux en aval, à l'entrée du second cycle du secondaire pour contenir la propagation de l'accroissement des effectifs tout aussi longtemps que la croissance économique ne crée pas en quantité suffisante les emplois correspondant à ce niveau de qualification ni les recettes fiscales pour soutenir cette offre de formation.

1.2.3. Les difficultés d'insertion des jeunes et la globalisation des marchés appellent à repenser l'articulation entre formation et marchés du travail

Les difficultés que connaissent les jeunes pour s'insérer professionnellement et disposer d'un emploi décent et productif sont un grave sujet de préoccupation dans de nombreux pays. Dans les années à venir, ce problème deviendra un enjeu critique, notamment pour les pays en voie de développement où la part des jeunes dans la population s'accroît et où les taux de chômage parmi les jeunes sont déjà pratiquement quatre fois plus élevés que pour les adultes¹⁷. Les difficultés rencontrées par les jeunes pour accéder à un emploi décent ont de graves répercussions. Elles génèrent des situations de pauvreté et de vulnérabilité extrêmes. Elles entraînent également des comportements individuels risqués et constituent une menace pour la cohésion sociale, notamment dans les Etats fragiles.

Les obstacles à l'insertion professionnelle des jeunes découlent pour une bonne part des carences de l'enseignement primaire : importance des abandons, faible niveau des apprentissages, curricula qui ne préparent pas suffisamment les jeunes à leur insertion sociale et économique.

L'enseignement secondaire général prépare à l'enseignement supérieur des effectifs plus importants que ne peut en absorber le secteur moderne sans toutefois produire en nombre suffisant les cadres scientifiques et techniques. Son coût unitaire rend difficile sa généralisation et notamment son extension aux zones rurales (cf. supra).

L'enseignement technique peu développé et généralement coûteux est déconnecté des besoins des entreprises ; il fait souvent doublon avec des dispositifs de formation professionnelle plus axés sur la formation continue des salariés mais qui pâtissent également de la dispersion des responsabilités entre les administrations compétentes et de la faible structuration des filières économiques.

L'apprentissage traditionnel, encore trop peu valorisé et souvent insuffisamment encadré, favorise, pour sa part, l'insertion sociale mais contribue encore peu à la productivité du secteur informel.

Devant l'afflux de jeunes déscolarisés à la sortie du primaire, les politiques sectorielles intègrent souvent la recherche de solutions sous forme de prolongation de l'école obligatoire jusqu'à la fin du collège ou de structures de rattrapage scolaire et d'initiation professionnelle, déjà spontanément développés, à l'instigation des collectivités et des ONG.

Les dispositifs de formation post-primaire demeurent toutefois le segment faible des politiques publiques. Des stratégies sectorielles innovantes restent à définir pour construire des dispositifs post-primaires viables, cohérents et adaptés aux besoins des entreprises du secteur moderne comme du secteur informel, prédominant dans les économies subsahariennes.

¹⁷ BIT (2004) : Global Employment Trends for Youth.

Ces stratégies devront prendre en compte la contribution des établissements privés déjà très présents dans les enseignements secondaire et supérieur et dans les formations professionnelles.

Enfin, dans le contexte économique actuel, marqué par l'internationalisation des marchés et la rapidité des innovations techniques, les systèmes de formation et d'apprentissage tout au long de la vie seront amenés à devenir des instruments essentiels pour améliorer la mobilité et l'adaptabilité des travailleurs, accroître la compétitivité des entreprises, et soutenir une croissance durable.

1.2.4. La mise en œuvre des programmes de développement de l'éducation se heurte à un manque de ressources, mais aussi et surtout à des problèmes de gestion de ces ressources par les administrations sectorielles et les collectivités.

Dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle et technique, la faiblesse des résultats, notamment en matière de qualité des enseignements, tient au manque de ressources, mais aussi, et surtout, à une gestion très centralisée et peu performante.

Dans de nombreux pays, l'examen des indicateurs de résultats et de gestion révèle de très fortes disparités entre provinces et entre zones urbaines et zones rurales. La distribution des enseignants est très aléatoire avec une très forte variation, entre établissements, du ratio élèves maîtres. Il en va de même des manuels scolaires ou encore de l'offre de formation continue des enseignants. L'exécution budgétaire est très peu déconcentrée, ce qui ne favorise pas la responsabilisation des acteurs et le pilotage par les résultats.

Plusieurs pays ont engagé un processus de décentralisation en transférant aux communes les compétences en matière de gestion du réseau d'écoles primaires. Cependant, ces transferts n'ont pas encore, dans la plupart des cas, conduit à un transfert de ressources budgétaires compensant la faiblesse des fiscalités locales ni, a fortiori, débouché sur la mise en place de personnels territoriaux contractés par les communes. Plusieurs pays ont toutefois favorisé une implication des communautés et des parents d'élèves par l'institution de comités de gestion scolaire.

L'analyse des évaluations scolaires et des résultats aux examens révèle aussi de très fortes disparités entre établissements qui ne résultent pas simplement de distorsions dans l'allocation des ressources. Ainsi, le temps scolaire, qui est une variable clé dans l'apprentissage, est grevé par le non respect du calendrier scolaire (rentrées tardives, vacances prolongées) l'absentéisme des maîtres¹⁸, la pratique de la double vacation ou encore l'absence de maîtrise des classes à plusieurs niveaux (le maître s'occupe successivement des différents niveaux à défaut de savoir les faire travailler simultanément de façon autonome). Ces différents facteurs réduisent considérablement le temps scolaire, et donc la possibilité d'apprendre. Ces difficultés illustrent l'enjeu d'une bonne gestion des établissements (respect du temps scolaire, motivation et encadrement des enseignants, contrôle social et implication des parents)¹⁹.

De manière générale, la faiblesse des capacités de gestion se pose de manière cruciale. Des progrès importants ont été réalisés dans le recueil de données statistiques (essentiellement

¹⁸ Pour cause de maladie mais aussi, par exemple, pour se rendre chaque mois au chef-lieu de province pour y percevoir leur salaire...

¹⁹ C'est l'une des principales causes d'inefficacité de l'école. Les contenus véhiculés par le curriculum peuvent aussi être trop étrangers à l'environnement des enfants ce que renforce, dans les pays francophones, la question des langues d'enseignement rarement résolue.

quantitatives). Leur utilisation à des fins de pilotage et de gestion reste cependant le plus souvent à construire ou à consolider²⁰.

Le renforcement des capacités, aux plans institutionnel, organisationnel et fonctionnel, des administrations chargées de mettre en œuvre les politiques nationales, depuis l'échelon national jusqu'à celui des établissements, demeure un défi majeur. En même temps, la participation de la société civile et des prestataires privés à la gestion du système éducatif reste souvent insuffisante et mal encadrée par l'Etat. A cela s'ajoutent les difficultés de nombreux pays en développement à pallier les conséquences de la fuite des cerveaux et à répondre à la demande nationale de cadres et d'experts techniques nécessaires au bon fonctionnement des institutions publiques et privées. En outre, l'action souvent dispersée des partenaires techniques financiers nuit à la cohérence des interventions et gêne l'administration dans le pilotage des programmes sectoriels.

Les insuffisances de la formation des enseignants et des cadres du système éducatif, les carences des systèmes d'incitation et l'implication insuffisante de la société civile dans la définition des politiques et la gestion des établissements apparaissent plus que jamais comme des éléments critiques dans la résolution des problèmes de capacités.

1.2.5. La mise en place de modèles de scolarisation efficaces et adaptés aux besoins et aux ressources requiert souvent des réformes dont la faisabilité politique et sociale est incertaine

La question des enseignants dans les pays de la zone Franc est emblématique de ces difficultés. Peu développées au moment des indépendances africaines, les fonctions publiques connaissaient alors des niveaux de rémunération relativement élevés en raison de la rareté des cadres qualifiés. Le faible niveau de couverture des services publics rendait ce niveau de rémunération compatible avec les ressources fiscales.

L'extension (voire parfois l'hypertrophie) des fonctions publiques qui a marqué les années soixante et soixante-dix a conduit à une impasse budgétaire les pays de la zone Franc où l'absence d'ajustement monétaire externe n'a pas permis l'ajustement des rémunérations au niveau réel de richesse des pays et au niveau d'équilibre des marchés du travail, qui commençaient à connaître un excédent de diplômés chômeurs. Il en est résulté une perte de compétitivité (et donc de croissance) mais aussi un besoin d'ajustement de l'emploi public qui a conduit au ralentissement voire à l'arrêt des recrutements de fonctionnaires enseignants.

La société civile a souvent alors pallié les défaillances de l'Etat en recrutant et rémunérant des maîtres communautaires notamment dans les zones rurales où les plus pauvres sont faiblement scolarisés. La plupart des systèmes éducatifs sont ainsi devenus des systèmes hétérogènes où coexistent écoles publiques, privées et communautaires, maîtres fonctionnaires et maîtres des parents (avec un différentiel de rémunération pouvant aller de 0,5 à 10 fois le PIB/h). Cette hétérogénéité fait également peser sur les plus pauvres le financement de l'école dont les dépenses d'éducation rapportées aux revenus sont souvent relativement plus élevées que celle des ménages les plus aisés ; elle est, en revanche, porteuse de nouvelles modalités d'organisation de l'école avec une plus forte implication de la société civile et un recrutement local des maîtres.

²⁰ Le recueil de données plus qualitatives sur les résultats scolaires (et notamment l'exploitation des résultats aux examens ou le recours à des tests standardisés) et sur le fonctionnement des écoles est encore embryonnaire.

Plusieurs pays, à l'instar du Sénégal, ont institué des corps de volontaires puis de contractuels de l'Etat pour recruter un nombre croissant de maîtres avec un niveau de rémunération plus en ligne avec les ressources du pays et l'équilibre du marché du travail. Faute de réforme globale des fonctions publiques, les enseignants ont toutefois été les seuls fonctionnaires affectés par cet « ajustement », ce qui ne favorise pas l'acceptation de ces mesures par les personnels concernés²¹. La gestion de cette hétérogénéité et de son extinction est sans doute l'une des questions les plus difficiles à régler à l'horizon des dix prochaines années dans le cadre des réformes de l'Etat et des processus de décentralisation.

La globalisation du marché du travail fait peser une tension inverse sur les qualifications les plus hautes. Les grilles de rémunération des fonctions publiques ne permettent plus toujours, en effet, d'attirer, en nombre suffisant, les compétences techniques et managériales indispensables au pilotage, à la bonne gestion ainsi qu'à la formation des cadres, aggravant le problème des capacités déjà évoqué. C'est un dossier intersectoriel qui doit être traité dans le cadre des réformes de l'Etat.

La question des langues d'enseignement, centrale dans les processus cognitifs, est également un sujet dont la faisabilité technique et politique fait question si l'on en juge par le peu d'avancées observées sur ce dossier pourtant abordé de façon récurrente dans les conférences nationales ou internationales sur l'éducation.

L'apprentissage de l'écrit dans une langue non maîtrisée à l'oral est ardu et source d'échec scolaire. Plusieurs pays francophones ont engagé, sans pour autant les généraliser à l'échelle du pays, des expériences pilotes de pédagogie dite « convergente » favorisant un bilinguisme de transition : l'apprentissage du code écrit se fait à partir de la langue parlée par les enfants tandis que le français est enseigné d'abord à l'oral puis à l'écrit pour devenir la langue d'enseignement au milieu du cycle primaire.

Certaines études récentes²², mettent en évidence les limites de cette démarche pédagogique destinée à faciliter les premiers apprentissages : l'acquisition d'une langue ne peut être que progressive et la transition puis le recours exclusif, en milieu de cycle primaire, à une langue non maternelle entravent la compréhension du curriculum qui se diversifie à l'issue des premiers apprentissages (plus de 7000 mots utilisés) alors que les élèves n'ont assimilé, en troisième année, qu'un lexique limité (entre 500 et 700 mots) de cette langue enseignée devenue langue d'enseignement. Ces études, qui préconisent des dispositifs éducatifs multilingues où les langues maternelles restent langues d'enseignement jusqu'à la fin du primaire tandis que les langues internationales y sont enseignées pour une transition opérée en début de cycle secondaire²³, sont à poursuivre et à approfondir dans des contextes variés pour en confirmer les résultats et documenter la faisabilité des réformes à engager.

Cette question, déterminante pour la qualité de l'éducation et son ancrage dans les réalités locales, est complexe, précisément dans les pays multilingues où toutes les langues nationales²⁴ ne sont pas également décrites, n'ont pas le même nombre de locuteurs et ne

²¹ En outre, dans certains pays, les contractuels d'Etat ont été privés de certains avantages sociaux (retraite, couverture maladie, etc.) traditionnellement associés au statut de fonctionnaire.

²² Voir notamment K. Heugh, étude présentée à la biennale de l'ADEA, 2006.

²³ Les évaluations comparatives des acquisitions scolaires, ou de la durabilité de l'alphabétisation à l'âge adulte, mettent, au demeurant, en évidence la bonne performance relative (y compris en Français) des pays comme le Burundi où l'enseignement primaire se fait principalement en langue maternelle jusqu'en fin de primaire.

²⁴ Il convient de distinguer langue maternelle et langue nationale : une langue maternelle peut être une variété de langue nationale dont les usagers sont en nombre très limité. En outre, le Français peut aussi être langue

jouissent donc pas *de facto* du même statut. La faisabilité technique et politique des politiques linguistiques, fondées sur un partenariat entre les langues, est fonction de la diversité linguistique, du caractère plus ou moins centralisé de l'organisation territoriale et de la gestion du corps enseignant ou encore du degré de participation de la société civile à la gouvernance de l'institution scolaire²⁵. La bonne maîtrise, par le corps enseignant, des langues d'enseignement et des langues enseignées²⁶ ainsi que la disponibilité des manuels scolaires et des guides pour les maîtres sont, en tout état de cause, des conditions minimales pour la réussite de politiques qui ne peuvent être identiques en tous lieux mais qui doivent être conçues en fonction de chacun des contextes nationaux et de l'état des ressources humaines et financières disponibles.

La question des langues d'enseignement se pose au demeurant à l'AFD de manière renouvelée, dans la mesure où, à la suite de la réforme CICID de 2004-2005 (cf. infra), l'agence est désormais en charge du financement de l'ensemble des appuis à l'éducation primaire et secondaire. Or il est bien évident, même si la francophonie et la promotion de l'enseignement du Français demeurent une compétence du MAE (cf. infra), que la place importante qu'occupe l'éducation dans les appuis apportés par l'AFD, le contenu de ces interventions et leur géographie (ciblée sur l'Afrique francophone) sont directement liés aux problématiques pédagogiques des pays francophones.

2. LES EVOLUTIONS DE L'AIDE AU SECTEUR DE L'EDUCATION

2.1. L'EVOLUTION DES ENGAGEMENTS INTERNATIONAUX

2.1.1. Les objectifs du millénaire pour le développement

Lors du Forum de Dakar en 2000, la communauté internationale s'est engagée à ce « qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux (avec un plan crédible en faveur de l'éducation de base) ne voit ses efforts contrariés par le manque de ressources ». Cet engagement a été repris par la déclaration du millénaire en septembre 2000 en retenant les deux objectifs suivants : l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement et la réalisation de la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015.

2.1.2. L'harmonisation de l'aide

Parallèlement, un processus visant à améliorer l'efficacité de l'aide a été lancé lors de la conférence de Monterrey en mars 2002 et renforcé à Rome en février 2003 pour aboutir à la déclaration de Paris en mars 2005. Aujourd'hui le consensus porte sur les points suivants : l'aide doit prendre la forme d'un contrat entre les bailleurs et les pays bénéficiaires fixant une responsabilité réciproque. L'instauration d'un dialogue continu des partenaires et des pays bénéficiaires sur les résultats à atteindre peut favoriser les décisions politiques favorables, pourvu qu'on sache mesurer les résultats attendus, et qu'on développe une bonne compréhension des mécanismes stratégiques qui les déterminent. Les pays bénéficiaires

maternelle pour des segments importants des populations urbaines de pays africains multilingues comme par exemple le Cameroun ou la Côte d'Ivoire.

²⁵ Le choix de la langue d'enseignement dans les contextes multilingues et les décisions de carte scolaire qui en résultent prennent-ils en compte le point de vue des usagers de l'école ?

²⁶ Dans les pays francophones, le Français peut être langue enseignée ou langue d'enseignement, successivement ou simultanément.

doivent prendre en main les politiques d'aide en fixant des programmes clairs à l'échelle du secteur. Les bailleurs doivent enfin harmoniser leurs interventions et aligner leurs procédures et leurs calendriers sur le cycle et les procédures des budgets nationaux.

Une des conséquences de ce processus est que l'approche-programme doit être privilégiée et que la part de l'aide budgétaire (globale et sectorielle) doit augmenter. L'aide doit être prévisible et s'inscrire sur le long terme pouvant même prendre en charge des dépenses courantes essentielles pour la bonne marche des administrations. L'approche projet reste utile néanmoins, spécialement pour renforcer les capacités des administrations et pour la mise au point de solutions innovantes, ainsi que pour les pays sortant de crises où les administrations ne sont pas en mesure de développer un programme sectoriel d'envergure.

2.1.3. L'initiative Fast Track

L'initiative Fast Track (ou Initiative de Mise en Œuvre Accélérée) est un partenariat mondial lancé en 2002 visant à accélérer la réalisation de la scolarisation primaire universelle. Elle s'inscrit dans le droit fil des principes édictés à la conférence de Monterrey, tels que la responsabilité partagée des partenaires et l'harmonisation de l'aide.

Cette initiative est destinée aux pays à faible revenu qui remplissent les deux critères suivants :

- le pays bénéficiaire doit présenter un Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté (DSRP) complet et approuvé par la Banque Mondiale et le FMI ;
- le pays bénéficiaire doit présenter une stratégie sectorielle pour l'éducation jugée « crédible » à l'aune d'un cadre indicatif qui reprend, pour les principaux indicateurs de ressources, de coûts et d'organisation, les valeurs de référence observées dans les pays pauvres performants.

Les objectifs de ce partenariat répondent à un souci d'efficacité et à une double logique d'incitation : inciter les bailleurs de fonds à augmenter leur aide et inciter les pays en développement à bâtir une politique sectorielle cohérente. Cette initiative marque aussi le passage d'une approche projet à une approche-programme en termes de modalités de financement. Les bailleurs privilégient dans la mesure du possible l'aide budgétaire ou les pots communs pour développer un programme sectoriel national.

Les financements additionnels sont apportés dans le cadre des coopérations existantes mais l'élection à l'initiative Fast Track doit leur permettre d'attirer de nouveaux donateurs et de voir leur aide mieux coordonnée.

En parallèle de la procédure générale, deux fonds fiduciaires spécifiques ont été mis en place :

- le fonds catalytique : ce fonds commun permet aux pays « orphelins » de donateurs, quoique disposant d'une stratégie crédible, de bénéficier de ressources financières pour mettre en œuvre leurs programmes²⁷.

²⁷ Cette facilité n'était initialement offerte que pour une période de trois années afin de permettre aux pays concernés de démontrer l'efficacité de leur politique et d'attirer de nouveaux donateurs. Cet effet d'entraînement ne s'est toutefois pas vérifié en raison de la sélectivité géographique pratiquée par la plupart des bailleurs bilatéraux. Cette règle a été modifiée lors de la réunion du Caire (novembre 2006) avec la création de l' « expanded catalytic fund » qui autorise les contributions financières au-delà de la troisième année lorsque les bénéficiaires restent en déficit de financement externe alors que leurs programmes se mettent en œuvre de façon satisfaisante .

- le Fonds de Développement des Programmes d'Education : ce fonds commun concerne les pays n'ayant pas encore de programme sectoriel d'éducation. Il sert donc à financer un partenariat technique entre bailleurs et pays en développement pour renforcer les capacités nationales et élaborer un programme d'éducation susceptible d'être éligible à l'initiative Fast Track.

Cette mobilisation internationale a entraîné une hausse de l'aide publique au développement dans le secteur de l'éducation de base qui a représenté 3% de l'APD mondiale en 2003, soit 1,9 milliards de dollars, contre 1,8% en 1999. Les efforts doivent être maintenus car, selon les dernières estimations du rapport mondial de suivi de l'EPT (UNESCO, 2006), ce sont 7 milliards de dollars US qu'il faudrait mobiliser en 2008, dans ce secteur, dont plus de la moitié pour l'Afrique.

En 2006, le nombre de pays endossés pour bénéficier de l'aide financière Fast Track est de 28 contre 7 en 2002 auxquels il convient d'ajouter 34 pays qui bénéficient d'une aide technique pour développer leurs programmes sectoriels. 31 pays supplémentaires pourraient rejoindre l'initiative d'ici 2008.

L'AFD contribue depuis 2006, à la demande du MAE, au Fonds de Développement des Programmes d'Education (1,35 M€ par an). Enfin, une contribution française au Fonds Catalytique a été annoncée à la réunion du Caire pour les trois années à venir (2007-2009).

2.1.4. Les appuis en matière de renforcement de capacités

Face aux difficultés d'exécution des programmes sectoriels, les partenaires s'efforcent de développer et de mieux coordonner leurs appuis aux administrations sectorielles dans les domaines de la gestion et du pilotage sectoriel.

Parmi les initiatives les plus structurantes, on relève sur la région Afrique la réalisation d'un nombre important de diagnostics sectoriels (RESEN : rapports d'état des systèmes éducatifs nationaux) réalisés par des équipes nationales avec des appuis méthodologiques et techniques apportés conjointement par la Banque Mondiale (notamment sur financement du fonds norvégien pour l'éducation puis du fonds Fast Track pour le développement des programmes d'Education) et le pôle de Dakar (UNESCO/Coopération française). Ces rapports et les modèles de simulation financière qui les accompagnent ont été déterminants dans la préparation de la plupart des stratégies sectorielles qui ont été endossées par l'initiative Fast Track.

Plusieurs partenariats visent aussi à favoriser la capitalisation et l'échange d'expériences entre pays. C'est notamment le cas de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Education en Afrique) dont la biennale est l'occasion d'échanges entre ministres, agences et experts. Il faut aussi citer l'initiative AGEPA (Amélioration de la Gestion de l'Education dans les Pays Africains)²⁸ qui se focalise sur les problèmes de cohérence du déploiement des enseignants et de transformation des ressources en performances scolaires dans la classe. L'Agence française de Développement a pour sa part favorisé la constitution du GEFOP qui est un groupe d'experts en formation professionnelle issus des pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie ainsi que des grandes institutions internationales²⁹.

²⁸ Ce partenariat, lancé en 2003, regroupait 5 pays africains : le Burkina Faso, Madagascar, la Mauritanie, le Mozambique et le Niger, et quatre partenaires techniques et financiers : la Banque Mondiale, les coopérations française, irlandaise et norvégienne. De nouveaux pays ont rejoint l'initiative en 2006.

²⁹ Le GEFOP est un réseau d'échanges, de débats et de réflexion sur le rôle de la formation professionnelle dans les politiques de développement.

Les séminaires, ateliers et formations à distance organisés sous l'égide du World Bank Institute ou de l'Institut International de Planification de l'Education (UNESCO) contribuent enfin à la diffusion des bonnes pratiques et à la coordination des interventions en matière de renforcement des capacités.

Ces initiatives sont d'autant plus utiles qu'elles s'inscrivent dans un contexte global où, en raison de la montée en puissance de l'aide budgétaire et de la recherche de gains de productivité, les agences de financement ont réduit le nombre de leurs experts sectoriels, affaiblissant ainsi leurs propres capacités de conseil et de développement des capacités des pays bénéficiaires (Fredriksen, 2005)³⁰.

2.2. LES STRATEGIES DES AUTRES BAILLEURS DE FONDS

L'**Union Européenne** utilise des modalités différentes selon ses zones d'intervention. L'aide projet reste prédominante avec des montants importants dans les pays du Maghreb tandis que ses appuis à l'éducation dans la région Afrique s'inscrivent désormais, de manière quasi-systématique, dans le cadre des aides budgétaires globales (ABG), en référence aux stratégies de réduction de la pauvreté. Le suivi du secteur est alors limité au suivi des quelques indicateurs du DSRP relatifs à l'éducation. Toutefois les Délégations participent aux revues sectorielles et s'appuient volontiers sur leurs travaux, afin de conserver une meilleure appréciation des évolutions du secteur. L'UE envisage d'accroître, dans ses financements, la part de l'aide budgétaire sectorielle (ABS) avec un suivi plus fin des performances du secteur.

La **Banque Mondiale**, dans certains pays dont la gestion des finances publiques est réputée plus avancée, adopte le même mode d'intervention sous forme d'ABG adossée à la mise en œuvre des stratégies de réduction de la pauvreté. Dans la majorité des cas, toutefois, le mode d'intervention reste classiquement celui des aides programmes (sector-wide approach), avec un souci d'harmonisation qui va de l'organisation de supervisions conjointes jusqu'à l'adoption de matrices communes d'indicateurs déclencheurs ou la mise en place de pots communs d'aide projet. La nouvelle stratégie pour l'éducation présentée au Conseil d'administration de la Banque du 18 novembre 2005, tient compte des évolutions intervenues depuis le début des années 2000 et notamment de la formulation des OMD et de la mise en place de l'initiative Fast Track. Elle met davantage l'accent sur la nécessité (i) d'une meilleure intégration de l'éducation dans les stratégies nationales de croissance et de création d'emploi et (ii) d'une approche globale prenant en compte l'accroissement de la demande d'éducation secondaire et le rôle de l'éducation tertiaire et de la formation permanente dans la promotion des savoirs répondant aux besoins de l'économie.

La **Banque africaine de Développement** n'a pas accompli la mutation de la Banque Mondiale. Elle reste focalisée sur les investissements, ne dispose pas de représentations locales et s'investit encore peu dans le dialogue sectoriel comme dans les revues conjointes des bailleurs de fonds malgré une volonté affichée de participer aux efforts d'harmonisation.

L'**UNESCO**, responsable du suivi des engagements du Forum de Dakar, coordonne et soutient financièrement la préparation des plans nationaux Education pour Tous. Elle publie chaque année le rapport mondial de suivi de l'EPT et réunit périodiquement un groupe de haut niveau composé de représentants des donateurs et ministres de l'Education. L'UNESCO finance aussi des projets pilotes, insérés dans les programmes sectoriels et diverses initiatives régionales comme par exemple l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne. Enfin, le Bureau régional de Dakar (BREDA) a mis en place, avec

³⁰ « External Aid to Hard Core EFA Countries : the need to accompany financial aid with technical support », Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2006.

le concours de la coopération française, un pôle d'analyse sectorielle en éducation qui contribue par des appuis méthodologiques au renforcement des capacités nationales.

L'UNICEF soutient également des opérations pilotes de terrain, principalement pour le développement de la petite enfance, de la scolarisation des enfants travailleurs et des filles, et participe à la promotion des compétences « de vie » (hygiène, prévention du SIDA, environnement, etc.) dans les curricula. Elle joue un rôle de plus en plus actif dans la coordination des bailleurs (Burundi, Madagascar...)

Le Programme Alimentaire Mondial (PAM) contribue au soutien de la fréquentation scolaire par l'appui au fonctionnement de cantines scolaires au profit des populations vulnérables.

Sous l'égide du **PNUD**, la coordination des agences onusiennes s'est renforcée ces dernières années pour mieux articuler les initiatives du PAM, de l'UNICEF, de l'OMS et de la Banque Mondiale en matière de santé scolaire, de nutrition et d'éducation à l'hygiène et à la santé, et de scolarisation des filles.

Le **DFID** est très engagé sur la réalisation des OMD (aide en faveur de l'éducation annoncée à hauteur de 15 milliards de US \$ sur les 10 prochaines années). Le DFID privilégie les appuis budgétaires qui responsabilisent les pays bénéficiaires et développe des partenariats silencieux pour accroître son volume d'aide et diversifier ses géographies d'intervention tout en maîtrisant ses coûts.

Les **Pays Bas**, principal financeur du fonds catalytique Fast Track dont la gestion est confiée à la Banque Mondiale, sont résolument engagés dans une approche multilatérale de financement de l'éducation et privilégient comme le DFID le soutien budgétaire dans le cadre de programmes sectoriels, le cas échéant en tant que partenaire silencieux.

L'**ACDI** est très active dans le domaine du développement social (qui absorbe 43 % de ses ressources en 2003-04) auquel appartient le secteur de l'éducation. Sa zone d'intervention en Afrique a été élargie en 2005 où elle est passée de 6 à 14 pays³¹. Centrée sur certains volets des programmes sectoriels, l'intervention de l'ACDI tend à prendre la forme d'aides programmes plus ambitieuses, sous forme de soutiens budgétaires.

L'**US AID** est un acteur majeur dans le domaine de l'éducation. Elle continue d'intervenir sous forme d'aide projet, en parallèle aux programmes sectoriels avec une certaine réserve vis-à-vis des processus d'harmonisation des aides.

Le **Millenium Challenge Account**, initié en 2002, est également une initiative américaine dont pourront bénéficier les pays qui satisfont aux critères de Monterrey (bonne gouvernance, ouverture des marchés, participation de la société civile, actions en faveur des populations vulnérables)³².

L'initiative de l'éducation pour l'Afrique (AEI) lancée en 2003 est dotée de 600 millions de US \$. Cette initiative intervient principalement sur la définition de politiques sectorielles, la formation des enseignants³³, les manuels scolaires, et des approches multisectorielles.

³¹ La zone d'intervention initiale de l'ACDI (Éthiopie, Ghana, Mali, Mozambique, Sénégal et Tanzanie) a été élargie en avril 2005 à huit nouveaux pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Kenya, Malawi, Niger, Rwanda et Zambie).

³² 23 pays ont été sélectionnés au titre de l'année budgétaire 2006 : Arménie, Bénin, Bolivie, Burkina Faso, Gambie, Géorgie, Ghana, Honduras, Lesotho, Madagascar, Mali, Maroc, Mongolie, Mozambique, Nicaragua, Sénégal, Sri Lanka, Tanzanie, Timor Oriental, Vanuatu.

³³ Cette initiative comprend notamment la formation de 42 000 enseignants et plus de 250 000 bourses pour les filles africaines.

La **GTZ** dispose d'une solide expertise en matière d'approches pédagogiques, de mobilisation sociale ou encore de formation professionnelle. Elle s'investit activement dans le dialogue sectoriel, le renforcement des capacités et la coordination des bailleurs. La **KfW** propose désormais des appuis sous forme d'aide programme et s'inscrit dans le processus d'harmonisation de l'aide (Guinée, Niger, Sénégal).

2.3. LA REFORME DE L'AIDE FRANÇAISE ET SES PRIORITES SECTORIELLES

2.3.1. Les responsabilités assignées à l'AFD dans le domaine de l'éducation

Suite aux réunions du Comité Interministériel de la Coopération Internationale et du Développement (CICID) de juillet 2004 et de mai 2005, l'AFD est devenue, dans la Zone de Solidarité Prioritaire, l'opérateur pivot de la Coopération bilatérale française pour sept domaines d'intervention liés aux objectifs du millénaire pour le développement tandis que le MAE est en charge du pilotage stratégique de l'aide française sur ces secteurs.

L'AFD est désormais responsable, dans le secteur de l'éducation de base (alphabétisation, enseignements primaire et secondaire) et de la formation professionnelle, de l'ensemble des opérations allant de l'appui à l'élaboration d'une politique sectorielle dans un pays donné à la réalisation des programmes et des projets qui en découlent.

L'AFD n'est pas en revanche compétente pour la coopération culturelle, la francophonie et la promotion de l'enseignement du Français, la recherche et l'enseignement supérieur qui sont sous la responsabilité opérationnelle du MAE.

2.3.2. Le transfert à l'AFD des concours FSP et de l'assistance technique

Suite aux conclusions du CICID du 20 juillet 2004, l'AFD s'est vue transférer le suivi d'une quinzaine de concours du Fonds de Solidarité Prioritaire dans les secteurs de l'éducation et de la formation professionnelle. Ces concours, qui ont généralement des objectifs de renforcement institutionnel, mobilisaient, fin 2005, environ 60 assistants techniques, en poste au sein des administrations sectorielles.

L'AFD s'est vu confier des crédits qui doivent augmenter progressivement de 2005 à 2008 pour mettre en place de l'assistance technique dans le cadre de ses missions d'appui. Les subventions peuvent désormais servir au financement d'une expertise résidentielle (assistants techniques) recrutée par les maîtres d'ouvrage. Les postes ainsi financés concerneront soit (i) le renforcement des capacités dans les administrations (centrales ou déconcentrées), soit (ii) l'appui aux maîtrises d'ouvrage locales pour la réalisation d'un projet, ou encore (iii) de l'expertise correspondant à des besoins spécifiques. Selon les cas, cette expertise technique pourra constituer la composante d'un projet ou d'un programme ou faire l'objet d'une décision de financement spécifique pour un projet d'assistance technique conçu comme tel.

Ces évolutions interviennent dans un contexte d'engagements de la France à délier l'aide et d'une réflexion internationale en matière d'assistance technique qui interroge l'efficacité de l'expertise long terme sur le développement des capacités nationales. Le CICID de 2005 a engagé un processus de déliaison partielle de l'assistance technique avec la possibilité de recruter désormais des experts internationaux, notamment du Sud. Sur concours de l'AFD, les pays pourront mobiliser les assistants techniques en s'adressant pour les experts fonctionnaires, au groupement d'intérêt public France Coopération Internationale et, pour les non-fonctionnaires, aux bureaux d'études.

Cette assistance technique constitue potentiellement un moyen d'action supplémentaire en appui au renforcement des capacités des administrations sectorielles. Il reste néanmoins à

préciser comment, compte tenu des diverses contraintes de gestion (procédures différentes pour les fonctionnaires et les contractuels, déliaison partielle, rareté des bureaux d'études spécialisés), cette assistance technique peut être mobilisée de manière efficace et harmonisée avec les autres partenaires, dans le cadre des composantes de renforcement des capacités au sein des programmes sectoriels³⁴.

2.3.3. Les priorités de la France en matière d'éducation

Le CICID de juillet 2004 confirme l'orientation de l'APD française vers les Objectifs du Millénaire pour le Développement dans le domaine de l'éducation : l'accès universel à un cycle primaire complet de qualité en 2015 (OMD n°2) et l'égalité d'accès garçons/filles dès 2005 (OMD n°3).

Cela doit se traduire par :

- (i) une priorité réaffirmée à l'éducation de base au sein d'une approche globale du secteur de l'éducation et du contexte social, ceci par la résolution des problèmes d'offre et de demande, dans une perspective de **réduction des disparités**, et par **l'amélioration de la qualité** de l'éducation, par **l'amélioration de l'efficacité** des systèmes éducatifs nationaux et par la responsabilité accrue des autres acteurs du système éducatif ;
- (ii) un engagement plus marqué en faveur de la **scolarisation des filles**, par l'inscription de ce développement dans les stratégies nationales d'éducation et le soutien aux mesures connues pour améliorer la scolarisation des filles ;
- (iii) une attention plus grande portée au **VIH/SIDA**, par l'intégration d'actions en faveur de la prévention et de la lutte contre le VIH/SIDA dans l'éducation formelle et informelle ;
- (iv) une meilleure prise en compte de la **question linguistique**, par la prise en compte des langues nationales dans les premières années de la scolarisation et l'amélioration de la maîtrise de la langue française dans les pays francophones.

L'approche sectorielle doit être privilégiée et développée, à partir de cinq grands principes :

- (i) l'insertion des politiques éducatives dans les stratégies de développement ;
- (ii) l'appropriation des stratégies par les partenaires ;
- (iii) la priorité accordée aux résultats ;
- (iv) l'harmonisation des interventions avec celles des autres bailleurs de fonds ;
- (v) la prise en compte de l'ensemble du système éducatif en arbitrant au mieux les allocations respectives entre les divers niveaux d'enseignement en fonction du degré d'avancement de la Scolarisation Primaire Universelle.

Cette approche doit être accompagnée par une attention particulière portée aux aspects de qualité et d'insertion sociale et professionnelle.

³⁴ L'assistance technique française dans le secteur de l'éducation a traditionnellement été déployée sous la forme d'une mise à disposition de personnels fonctionnaires sans réelle capitalisation des bonnes pratiques par les institutions publiques ni a fortiori par les bureaux d'études privés non sollicités pour ces opérations. La capacité à mobiliser un potentiel structuré d'expertise technique expérimentée sur les questions de développement reste donc à construire.

La France soutient activement l'initiative Fast Track et s'implique fortement dans le processus d'harmonisation des aides, dont le plan d'action français pour la mise en œuvre de la déclaration de Paris qui doit être adopté lors de la prochaine Conférence d'Orientation et de Programmation Stratégique (COSP).

2.3.4. Les documents-cadre de partenariat, nouveau cadre de programmation de la coopération bilatérale française

Dorénavant, le champ géographique des concours financés par l'AFD en matière d'éducation et/ou de formation professionnelle dépend de l'inscription de ces secteurs dans les documents-cadres de partenariat (DCP). Ces DCP visent pour l'ensemble des acteurs publics français, à définir en concertation avec les autorités locales les grandes orientations et priorités de la coopération française.

L'éducation est retenue comme secteur de concentration dans la plupart des DCP³⁵. Les intentions d'intervention sont très largement centrées sur les PMA francophones concernés par l'initiative Fast Track et les objectifs du millénaire pour l'éducation. Peu de DCP établissent un lien entre éducation et formation professionnelle, dans le cadre de dispositifs articulant mieux les appuis en faveur des deux sous-secteurs.

2.3.5. Le second Plan d'Orientation Stratégique de l'AFD

L'AFD prépare actuellement son deuxième projet stratégique pour la période 2007-2011. L'objectif est le financement et la connaissance au service d'un développement équitable et durable. Il s'agit (i) de lutter contre la pauvreté et les inégalités, (ii) de favoriser la croissance économique et (iii) de contribuer à la protection des biens publics globaux de l'humanité.

L'AFD souhaite accroître ses financements en Afrique, en priorité dans la zone de solidarité prioritaire³⁶, où le volume total des financements dépend toutefois des dotations budgétaires en dons votées en loi de finances. Elle prévoit également un déploiement de ses interventions dans les pays émergents, en particulier au titre des Biens Publics Globaux, et un renforcement de son action dans les collectivités d'Outre-Mer, deux zones dans lesquelles elle intervient en prêt (concessionnel ou non).

Le renforcement des capacités de l'AFD et la production des connaissances constituent un enjeu central, afin de produire du savoir et des idées pour améliorer les politiques publiques.

L'AFD veut jouer un rôle de catalyseur et développer à cet effet ses actions en réseau et les partenariats publics, privés et avec la société civile.

Par ailleurs, la Responsabilité Sociale et Environnementale (RSE) fera l'objet d'une attention particulière en mettant l'accent sur la durabilité des interventions de l'AFD et l'écoute de l'ensemble des acteurs au développement.

³⁵ 19 pays parmi les DCP de la première vague dont 7 pays d'Afrique de l'Ouest (Sénégal, Mali, Burkina Faso, Bénin, Niger, Guinée, Mauritanie), 8 pays d'Afrique centrale (Cameroun, Tchad, Djibouti, Gabon, Madagascar, RD Congo, Congo-Brazzaville, Tanzanie) et 4 pays de la zone Méditerranée (Algérie, Maroc, Tunisie, Liban).

³⁶ Les pays de la zone de solidarité prioritaire sont listés en annexe 2.

3. BILAN DU CIS 2003-2005

3.1. BILAN DES OBJECTIFS STRATEGIQUES

L'AFD intervient dans les secteurs sociaux (Education et Santé) depuis 1998, où, dans le cadre d'une première phase de la réforme de l'aide française, elle a reçu mandat de financer les infrastructures sociales de base dans une perspective de réduction de la pauvreté.

La première génération de projets, de 1999 à 2001, a donc eu pour composante principale la construction et l'équipement de salles de classe. L'AFD devait s'assurer de la pertinence et de la pérennité de ces investissements qui devaient par ailleurs contribuer à la réduction des disparités (choix de zones à faible scolarisation, en particulier des filles). Ceci impliquait *a minima* de vérifier l'existence d'une demande pour l'école, la capacité du pays partenaire à affecter et maintenir des maîtres dans les écoles construites et à délivrer une éducation de qualité. L'AFD a accordé la priorité aux PMA faiblement scolarisés mais dotés d'un programme sectoriel d'investissement crédible garantissant l'adéquation du flux de recrutement des maîtres au programme national de constructions scolaires. C'est ainsi que ses premiers concours ont été accordés au Sénégal, au Burkina Faso puis au Mali et à la Guinée, alors les plus avancés dans l'élaboration de programmes sectoriels décennaux.

Les opérations ont été centrées sur quelques préfectures déficitaires des pays bénéficiaires où l'AFD a pris en charge le financement des constructions scolaires, le renforcement des moyens et des compétences des services de l'éducation et le renforcement des structures associant les parents d'élèves et les collectivités à la gestion des écoles primaires. Ces projets se sont inscrits dans le cadre des stratégies nationales et l'AFD s'est insérée dans les processus de revue conjointe des programmes sectoriels.

L'instruction, en 2002, du Contrat de Désendettement et de Développement (C2D) en Mauritanie a été la première occasion pour l'AFD de s'engager sur la voie des aides sectorielles³⁷ qui ont, par la suite, sur la période 2003-2005, représenté une part croissante de ses concours dans le cadre de l'initiative Fast Track et du processus d'harmonisation engagé conformément à la déclaration de Rome.

Le CIS 2003-2005 se fixait pour objectif, en matière d'éducation de base, de privilégier les participations à un programme sectoriel d'investissement combinant, dans la mesure du possible, le soutien budgétaire (ou la participation à un pot commun) et l'approche-projet pour la conduite d'innovations dans une région déterminée ou sur un aspect opérationnel spécifique du programme sectoriel (méthodes de programmation des constructions ou gestion participative des établissements par exemple).

Le contenu des projets et les modes opératoires devaient varier en fonction des situations locales mais une attention forte devait être prêtée aux facteurs clés pour l'amélioration des performances des systèmes éducatifs comme la mise à niveau des capacités de gestion, la déconcentration des moyens budgétaires et de la prise de décision, le soutien aux initiatives communautaires, la participation effective des communautés et des collectivités territoriales à la gestion des établissements, l'accès aux livres scolaires et la généralisation des classes multigrades.

³⁷ L'aide sectorielle consiste à soutenir, dans une approche systémique, le programme de développement du secteur concerné en veillant notamment à la cohérence dans l'allocation des ressources. Cette aide sectorielle peut s'effectuer sous forme budgétaire (aide directe au compte courant du Trésor, compte d'affectation spéciale du Trésor) ou sous une forme ad hoc, hors circuit de la dépense publique (cas de certains fonds communs domiciliés dans des banques commerciales). Dans tous les cas, les dépenses sont inscrites dans le programme de dépenses du secteur approuvé par le gouvernement du pays bénéficiaire.

L'intervention sur un pays devait, en outre, s'inscrire dans la durée, à l'horizon des objectifs du millénaire, avec de nouveaux concours à programmer et à préparer sur un rythme **triennal** (le rythme de l'initiative Fast Track et des C2D).

Cette orientation a été poursuivie et la majorité des nouveaux concours instruits par l'AFD sur la période 2003-2005 correspondent à des aides sectorielles dans le cadre de swaps, en cohérence avec le développement de l'initiative Fast Track. Par contre, les hypothèses de mobilisation des C2D ne se sont pas réalisées conformément aux prévisions en raison du report du point d'achèvement de la phase intérimaire PPTE au Cameroun et en Guinée ainsi que du choix de l'aide budgétaire globale plutôt que sectorielle à Madagascar.

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'AFD a soutenu des projets principalement au Maghreb (Tunisie, Maroc), selon une démarche originale associant les pouvoirs publics et les branches professionnelles à la mise en place de centres de formation et à leur gestion. Cette démarche axée sur la demande des entreprises et l'approche par les compétences, découle d'une expérience plus ancienne de la formation professionnelle développée par l'AFD dans le cadre de ses appuis aux différents secteurs de l'économie.

Le CIS 2003-2005 proposait d'étendre progressivement cette démarche à l'Afrique au sud du Sahara où les filières économiques sont moins structurées. Un premier projet ciblant les métiers de l'hôtellerie a été instruit en Tanzanie (2003).

Un second projet a été instruit au Sénégal en 2005 dans le cadre d'un programme plus global visant à renforcer la compétitivité de l'économie sénégalaise. Cette intervention a été élargie et complétée par le transfert à l'AFD, avant son démarrage, d'un projet FSP ciblant l'apprentissage et le secteur informel sénégalais.

Une première intervention conjointe avec d'autres structures opérationnelles du groupe AFD a également pu être réalisée sur la période 2003-2005 au profit de l'université pontificale de Saint Domingue. PROPARCO a notamment participé au développement d'une offre et d'une demande privée solvable de formation, en particulier dans l'enseignement supérieur.

Il n'a pas, en revanche, été véritablement possible de développer les interventions relatives aux situations post-conflit (report de l'instruction du concours destiné au Tchad) ni de lancer des opérations-pilotes en matière de nouvelles technologies de l'information³⁸, ni enfin de réaliser des appuis techniques à la Direction des Opérations Outre-Mer dans le secteur de la formation professionnelle (pas de demande formulée avant 2006 pour l'identification d'interventions en Nouvelle-Calédonie).

3.2. SITUATION DU PORTEFEUILLE EN COURS D'EXECUTION

Les engagements de l'AFD en matière d'éducation ont progressé sur la période 2003-2005 comme l'illustre le tableau ci-dessous.

³⁸ L'étude de faisabilité d'un projet au Bénin n'a pas été conclusive conduisant à l'abandon du projet. D'autres études de faisabilité n'ont pu être lancées faute d'une requête des autorités nationales.

Montant des engagements en M€ (hors FSP transférés)

en M€	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Education de Base	6,00	8,85	17,40	29,36	31,75	9,00	36,50	138,86
Formation professionnelle	24,00	-	-	26,00	7,40	10,00	7,00	68,90
Total	30,00	8,85	17,40	55,36	39,15	19,00	43,50	207,76
dont Subvention	6,00	8,85	17,40	19,60	34,90	19,00	36,50	136,75
dont C2D *				9,76	4,25			14,01
dont prêt souverain	24,00			26,00				50,00
dont prêt non souverain							7,00	7,00

* C2D : Contrat de Développement et de Désendettement

Le faible niveau d'engagement de l'année 2004 s'explique par le report des C2D Guinée et Cameroun qui étaient prévus pour cette date, ainsi que par le choix de l'aide budgétaire globale et non pas sectorielle pour le C2D Madagascar.

Il faut ajouter à ces engagements les projets ex-FSP transférés à l'AFD en 2005 pour les montants suivants :

- Education : 37,98 M€
- Formation Professionnelle : 7,26 M€

Evolution du portefeuille (en M€ et nombre de projets)

A la fin de l'année 2005, le portefeuille comprenait 41 projets « vivants » pour un montant cumulé de 256,2 millions d'euros (y compris 16 projets ex-FSP pour 45,24 M€), contre 163,75 millions fin 2002.

Portefeuille vivant au 31/12 de chaque année (y compris FSP à partir de 2005)

en M€ **		1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Education de Base	en M€	6	14,85	32,25	61,35	92,5	101,5	175,99
	Projets	1	4	7	11	15	16	31
Formation professionnelle	en M€	76,40	76,40	76,40	102,40	86,84	89,90	80,20
	projets	4	4	4	6	8	6	10
Total	en M€	82,40	91,25	108,65	163,75	179,30	191,40	256,20
	projets	5	8	11	17	23	22	41

** Dans ce tableau du portefeuille vivant, il est tenu compte des projets jusqu'à leur achèvement, date à partir de laquelle ils sortent du portefeuille

Le montant moyen d'un projet (hors FSP) en 2005 s'élevait à 9,98 millions d'euros. Les projets sur subvention représentent 67 % du montant total, les prêts aux Etats (prêts souverains) 23 %, alors que les prêts consentis à des partenaires privés (prêts non souverains) comptent pour 3 % du total et les C2D 7 %.

Répartition sectorielle

Sur la période 2002-2005, le nombre de projets est passé de 17 à 41 (y compris les projets ex-FSP) ; 31 projets concernent l'éducation de base et 10 la formation professionnelle.

L'augmentation du nombre de projets liés à l'éducation de base reflète l'accent qui a été mis par l'ensemble de la communauté internationale sur la réalisation de la scolarisation primaire universelle qui s'appuie, entre autres, sur l'initiative Fast Track pour mobiliser plus de ressources.

Répartition géographique

L'Afrique de l'Ouest reste le principal bénéficiaire des projets d'éducation de l'AFD mais la prise en charge en 2005 des projets du Fonds de Solidarité Prioritaires suite à la réforme CICID a élargi la répartition géographique en direction du Moyen Orient (Liban), du Maghreb (Algérie, Maroc), de l'Asie du sud-est (Laos), du Pacifique (Vanuatu) et de l'Afrique centrale et australe.

Répartition par mode opératoire (aide sectorielle/aide projet)

L'approche programme représente une part croissante des montants octroyés en faveur de la scolarisation primaire universelle³⁹. Cette part est, en effet passée de 69% en 2002 (4 concours) à 73% en 2003 pour atteindre 96% en 2005 et 92 % en 2006. Sur la même période, l'aide budgétaire sectorielle (ABS) est passée de 0% en 2002 à 30 % en 2006 (avec trois concours engagés selon cette modalité au Sénégal, au Mali, et en Tanzanie).

Décaissements des projets AFD (y compris les ex-FSP)

En M€	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
Education de base	-	0,01	0,42	3,65	6,41	18,17	28,21	56,87
F. Professionnelle	3,61	9,63	9,45	10,82	5,71	9,45	7,91	56,58
Total	3,61	9,64	9,87	14,47	12,12	27,62	36,12	113,45

Les volumes annuels de décaissement sont en augmentation, notamment pour l'éducation de base dont le portefeuille de projet s'est progressivement étoffé.

Qualité des projets

Sur un total de 23 projets (hors FSP transférés) en exécution fin 2005, 18 % étaient classés en A, 53 % en B et 26 % en C (6 projets) contre 20 % en 2001. Sur ces six projets classés C, fin 2005 en raison de la lenteur des décaissements, quatre concernent la formation professionnelle (Tunisie, Maroc, Vietnam, Tanzanie) et deux l'éducation de base (C2D Mauritanie et Niger). Deux d'entre eux ont vu leur notation s'améliorer début 2006 (C2D Mauritanie et école hôtelière Tanzanie).

³⁹ L'annexe 3-2 précise, pour chacun des concours octroyés, la répartition des modes opératoires.

3.3. LEÇONS TIRÉES DES OPÉRATIONS EN COURS

3.2.1. Education de base

Les premiers projets de développement de l'éducation instruits par l'AFD de 1999 à 2003-2004 ont été construits comme des déclinaisons régionales partielles des programmes sectoriels nationaux. Ils ont contribué à étendre la couverture scolaire dans une perspective de réduction des disparités mais ils avaient aussi pour vocation, à travers des opérations pilotes, de préciser les stratégies de renforcement des services déconcentrés et d'implication des collectivités et des parents d'élèves dans la gestion locale du système éducatif. Des ONG⁴⁰ ont été presque systématiquement associées à la mise en œuvre de ces concours, en tant qu'opérateurs offrant un accompagnement de proximité aux acteurs locaux du système éducatif.

L'AFD a notamment contribué à promouvoir une gestion participative des écoles par le soutien aux projets d'école, instruits et mis en œuvre par l'ensemble de la communauté éducative. Ces expériences ont fait l'objet d'une évaluation externe conduite dans le cadre de l'ADEA⁴¹ qui a conclu que ces projets, bien adaptés au contexte local, contribuaient à mobiliser et responsabiliser de façon effective les communautés éducatives. Les évaluateurs ont toutefois relevé des difficultés de mise en œuvre liées à des procédures souvent trop lourdes et complexes, un pilotage insuffisant de ces initiatives par les structures déconcentrées de l'éducation et enfin une trop faible dimension pédagogique des projets mis en œuvre⁴².

La réussite de ces opérations, développées à l'échelle de quelques départements ou préfectures dans les pays d'Afrique francophone au sud du Sahara, apparaît clairement contrainte par le niveau d'efficacité globale de l'administration sectorielle. Le renforcement des capacités des échelons déconcentrés du système éducatif atteint, en effet, rapidement ses limites quand, par ailleurs, l'administration centrale n'assure pas de manière satisfaisante l'affectation et la formation des personnels nécessaires, l'acheminement des ressources financières au niveau local ou le suivi-conseil des services déconcentrés.

Ces interventions régionales favorisent les interventions de proximité et l'expérimentation d'innovations ; elles peuvent, en revanche, contribuer à fragmenter l'aide, ce qui ne favorise ni la cohérence des politiques éducatives sur l'ensemble du territoire national, ni le redressement global des performances de l'administration sectorielle.

Après une première opération en Mauritanie en 2002, l'AFD a choisi de s'impliquer plus directement dans les aides-programmes. Le développement de concours sectoriels harmonisés répond au souci d'un traitement plus complet des problèmes sectoriels et tend à inciter les bénéficiaires à mieux prendre en charge le pilotage du secteur et les améliorations nécessaires des procédures et capacités nationales. Ces aides-programmes favorisent la concertation et la coordination des interventions et contribuent également à une plus forte implication des ministères des Finances aux côtés des ministères de l'Education.

L'AFD s'est efforcée d'appliquer et de promouvoir les principes d'harmonisation de l'aide, au travers d'une plus grande implication au sein des coordinations des partenaires et le cas

⁴⁰ Notamment Aide et Action, avec laquelle l'AFD a signé un accord de partenariat, et l'Association Française des Volontaires pour le Progrès.

⁴¹ « Les projets d'école en Afrique subsaharienne, les leçons tirées de l'expérience en Guinée, à Madagascar et au Sénégal », G. Solaux et B. Suchaut, 2006.

⁴² Les subventions allouées aux projets d'école sont alors principalement utilisées pour pallier les besoins matériels urgents non satisfaits par l'administration.

échéant par la prise en charge des missions de chef de file. Cette implication croissante dans les revues et les échanges a conféré à l'AFD un rôle plus significatif dans le concert des partenaires, avec des contributions à la mise au point des principes d'harmonisation et des lettres d'entente, au choix des mécanismes de financement, à la mise au point des matrices d'indicateurs et des systèmes de supervision, ou à la définition des programmes de renforcement de capacité (pour lesquels l'AFD est désormais compétente depuis la réforme de 2004-2005 et le transfert des projets FSP). Cette implication s'est appuyée sur un travail méthodologique interne à l'AFD (guide d'analyse sectorielle élaboré sous la responsabilité du Département Pilotage et Relations Stratégiques de l'AFD, concertation avec le groupe de travail chargé du plan d'action français pour l'application des principes d'harmonisation de la Conférence de Paris).

Mais ces approches ne sont pas exemptes de difficultés, parmi lesquelles le manque de volonté politique au regard des réformes qui peuvent améliorer la gouvernance sectorielle, la faible capacité des administrations face à la complexité et à l'ambition des programmes sectoriels, le faible contrôle exercé par une société civile encore peu structurée, les risques d'un alignement trop rapide sur des procédures nationales mal maîtrisées⁴³, le souci de coordination inégal des partenaires et leur assimilation encore partielle des principes d'harmonisation de l'aide. En outre, l'articulation entre les Cadres Stratégiques de Lutte contre la Pauvreté, les politiques sectorielles et les budgets reste trop souvent encore plus théorique que réelle.

Le suivi des programmes sectoriels nécessite une forte implication des agences et des chefs de projet et cette évolution suppose un renforcement et une adaptation des ressources humaines mobilisables par l'AFD dans le réseau de ses agences comme au siège.

3.2.2. Formation professionnelle

Les projets de formation professionnelle soutenus par l'AFD développent une démarche spécifique, où l'offre de formation est orientée par la demande économique et cogérée avec les branches professionnelles concernées par les filières de formation que les projets contribuent à structurer⁴⁴. Ce type d'intervention a, jusqu'à présent, essentiellement concerné le Maghreb, notamment la Tunisie où une troisième ligne de crédit a été mise en place. Cette démarche, qui développe l'approche par les métiers et la formation par l'alternance et l'apprentissage permet une amélioration notable de l'employabilité des formés.

La réforme ou la refondation des dispositifs de formation professionnelle sur la base d'un partenariat entre l'Etat et la société civile est un objectif ambitieux aux plans politique, institutionnel⁴⁵ et technique. Cela se traduit par des processus longs et complexes qui affectent le rythme de réalisation des programmes comme en témoignent les taux de versement observés (cf. supra). En outre, la préparation des interventions repose sur des études de faisabilité associant étroitement les secteurs professionnels. Les calendriers de réalisation de

⁴³ Ce qui accroît le risque fiduciaire comme l'attestent les cas du Burkina Faso et du Niger où les audits réalisés ont mis en évidence des irrégularités entraînant une suspension des versements et une redéfinition des modes opératoires.

⁴⁴ Des accords de partenariat entre branches professionnelles françaises, d'une part, et branches professionnelles nationales, d'autre part, ont favorisé des transferts d'expérience en matière de conception et de gestion des dispositifs de formation intégrant l'alternance et l'apprentissage (cas des projets financés sur lignes de crédit en Tunisie et au Maroc).

⁴⁵ Parfois (dans le cas du Maroc, par exemple), le système national de formation professionnelle est à l'heure de choix stratégiques remettant en question le rôle d'opérateurs historiques et provoquant des tensions ralentissant la mise en œuvre des opérations.

ces études dérapent parfois compte tenu des délais nécessaires à la mise en place des expertises, aux débats et validations au sein des branches et avec les administrations concernées⁴⁶.

Le succès de cette approche suppose un engagement politique fort de l'administration à faire participer effectivement la société civile aux côtés de l'Etat dans le développement du dispositif de production de compétences, une demande explicite des milieux économiques, une structuration suffisante des branches professionnelles, une bonne adéquation du cadre réglementaire ainsi que des ressources locales en ingénierie de la formation.

Ces conditions sont plus difficiles à réunir en Afrique au sud du Sahara. Un projet pilote débute au Sénégal, où s'exprime une volonté politique forte de nouer un partenariat entre l'Etat et les opérateurs économiques (secteur artisanal compris) avec une perspective d'institutionnalisation à moyen terme des formations selon le mode de l'alternance et de l'apprentissage. Un prêt non souverain a également été accordé à la SNIM en Mauritanie pour moderniser son dispositif de formation interne et l'ouvrir aux besoins de formation initiale et continue de l'ensemble des entreprises du secteur industriel et minier du pays. Il est encore trop tôt pour tirer des leçons de ces concours récemment octroyés ; les possibilités dans d'autres pays subsahariens sont en voie d'exploration (Gabon, Congo, Mali...).

La difficulté principale dans les pays d'économie duale est celle des formations pour le secteur artisanal, principal secteur employeur. Encore insuffisamment structuré, il reste en marge des systèmes existants de financement public de la formation professionnelle. Quant à l'apprentissage traditionnel sur le tas, principal mode de formation dans le secteur artisanal, il est davantage utilisé comme un moyen peu coûteux de mobilisation de main d'œuvre et ne transmet que des savoirs faire existants sans aucun apport de nouvelles techniques. De ce fait, ce mode de formation génère, en l'état, peu de changements de pratiques et donc peu de gains de productivité.

Une étude descriptive des dispositifs de formation dans le secteur informel en Afrique est en cours de réalisation à l'initiative du département de la recherche de l'AFD ; elle devrait éclairer les stratégies d'intervention dans ce secteur crucial pour la croissance et l'accès des jeunes au marché du travail.

Une deuxième difficulté, dans l'ensemble des pays, réside dans la bonne intégration de ces démarches de partenariat avec la société civile dans une stratégie sectorielle couvrant l'ensemble des dispositifs d'éducation/formation, lesquels relèvent souvent de tutelles ministérielles distinctes, voire concurrentes dans l'accès aux ressources budgétaires (ministère de l'Emploi / ministère de l'Education par exemple). La refondation des dispositifs de formation professionnelle et leur intégration dans des stratégies nationales globales pour l'éducation et l'insertion des jeunes seront nécessairement l'un des axes majeurs de la stratégie d'intervention 2007-2009.

⁴⁶ Ces études étaient incluses dans les programmes des premières lignes de crédit en Tunisie et au Maroc ce qui a différé la phase de mise en place des investissements et donc l'utilisation effective des financements octroyés. Pour améliorer les taux de versement des concours dans le sous-secteur de la formation professionnelle (notamment les lignes de crédit), ces derniers sont désormais octroyés dès lors que les différentes études de faisabilité sont achevées et validées (au Maroc, la préparation de la seconde ligne de crédit a justifié la mise en place d'un Fonds d'Etudes et de Préparation de Projets – FEPP – dédié à la formation professionnelle permettant le financement des différentes expertises nécessaires à l'instruction du concours).

4. STRATEGIE D'INTERVENTION SECTORIELLE 2007-2009

4.1. FINALITE ET OBJECTIFS

Les priorités d'intervention du CIS 2007-2009 croisent les orientations sectorielles précisées dans la note d'orientation approuvée par le CICID (cf. § 2.3.3. p. 17 supra) et la géographie dessinée par les Documents Cadres de Partenariat (choix des secteurs de concentration).

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

L'objectif principal correspond aux objectifs du millénaire relatifs à la scolarisation universelle complète à 2015 et à l'atteinte de l'équité garçons-filles. A cet effet, il s'agira de maintenir en direction des pays les moins avancés, un effort prioritaire en faveur de l'éducation de base, en mettant l'accent sur l'équité (scolarisation des filles et des populations les plus vulnérables, orphelins du SIDA), sur l'amélioration de la qualité des enseignements (y compris la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie économique et sociale), sur l'équilibre de l'offre éducative en aval du cycle primaire, et sur le renforcement des capacités des administrations sectorielles (et des autres acteurs du système éducatif), ceci dans un cadre d'harmonisation des aides extérieures au secteur.

Le second objectif prioritaire concerne l'accès à un emploi productif et décent, et l'adaptabilité des personnes aux besoins évolutifs du marché du travail par l'accès à une formation initiale et continue de qualité valorisant l'alternance et l'apprentissage. Il s'agira à cet effet de développer une meilleure connaissance des marchés du travail et de proposer des appuis dans le cadre des programmes sectoriels pour qu'ils incluent la formation professionnelle, ou dans le cadre de projets spécifiques visant à diversifier l'offre de formation (y compris en direction des micro-entreprises du secteur informel).

S'inscrivant dans le cadre du plan d'action français pour la mise en œuvre de la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, l'AFD privilégiera l'approche-programme⁴⁷ et le canal budgétaire chaque fois que l'analyse du risque fiduciaire permettra de conclure à l'efficacité de cette modalité de versement.

⁴⁷ L'approche programme est définie à partir des quatre critères suivants : (i) conduite du programme assurée par l'organisation ou le pays bénéficiaire ; (ii) cadre budgétaire et programmatique unique et exhaustif ; (iii) existence d'un processus formalisé pour la coordination entre donneurs et l'harmonisation des procédures des donneurs en matière de notification, budget, gestion financière et passation de marchés ; (iv) efforts pour utiliser davantage les systèmes locaux de conception et de mise en œuvre des programmes, de gestion financière, de suivi et d'évaluation. Dans le secteur de l'éducation/formation, cette approche repose sur une démarche systémique prenant en compte l'ensemble des niveaux d'enseignement et des dimensions du système (pédagogique, institutionnelle, gestionnaire, etc.). Cette démarche conduit à l'élaboration de programmes en veillant notamment à la cohérence des allocations de ressources entre les différentes composantes.

Cette approche ne préjuge pas des modes opératoires retenus qui peuvent être très divers dans un véritable continuum qui va de l'aide projet classique à l'aide budgétaire globale. Les modalités de mise en œuvre financière peuvent combiner des aides-programmes (entendues au sens de contributions financières au programme global de dépenses) et des projets (ciblant des composantes particulières du programme). L'aide-programme peut prendre la forme d'une aide budgétaire globale ou sectorielle. Dans ce dernier cas, elle est ciblée (ou affectée) sur le secteur mais peut être fléchée ou non sur certaines catégories de dépenses. L'aide-programme peut aussi prendre la forme d'un pot ou fonds commun qui peut, selon les cas, emprunter les circuits du Trésor (comptes d'affectation spéciale par exemple), être libérée par tranches sur un compte spécial ouvert dans des banques commerciales avec un contrôle de conformité a posteriori (sous la forme d'audits périodiques) voire être gérée selon les modalités de l'aide-projet avec un contrôle de conformité a priori (sous la forme d'avis de non objection sur les marchés).

Enfin, les nouvelles responsabilités confiées à l'AFD par le CICID (appui à l'élaboration des politiques sectorielles, assistance technique pour le renforcement des administrations sectorielles et des institutions de formation) élargissent le spectre des activités à financer et des productions intellectuelles à développer (avec le concours du Département de la Recherche de l'AFD et d'experts mobilisés par l'agence) pour contribuer efficacement au renforcement des capacités des pays bénéficiaires.

4.2. RENFORCEMENT DES CAPACITES ET ASSISTANCE TECHNIQUE

La faiblesse des capacités techniques et managériales des administrations des pays du Sud est une contrainte structurelle qui constitue un véritable piège à pauvreté. C'est une question à traiter d'urgence pour laquelle il n'existe pourtant pas de solution de court terme.

Le faible niveau de développement limite, en effet, les ressources fiscales nécessaires au développement de l'éducation tandis que la rareté des compétences freine le développement économique et social. La globalisation des échanges crée, en outre, dans les pays pauvres une dualité du marché du travail où le salaire d'équilibre des qualifications les plus hautes est « tiré » par le marché international contrairement aux qualifications plus faibles qui n'ont pas l'opportunité de s'expatrier. Cette tension complique la réforme de l'emploi public puisqu'il faut pouvoir concilier des rémunérations incitatives pour les cadres qualifiés avec, notamment dans la zone franc, la nécessité de réduire les coûts salariaux de la fonction publique (cf. § 1.2.5. supra) souvent plus élevés, à qualification égale, que le salaire d'équilibre sur les marchés nationaux du travail.

Le développement et la rétention de capacités dans un contexte économique aussi défavorable nécessite une volonté politique très forte de la part des gouvernements et une gestion rigoureuse et impartiale des ressources humaines comme des deniers publics⁴⁸.

Le développement des capacités est donc autant, voire davantage, une question politique et institutionnelle qu'une question technique comme en témoigne le peu d'impact des programmes de formation mis en œuvre au cours des quarante dernières années.

En outre, comme le souligne le rapport Madavo sur le renforcement des capacités⁴⁹, il convient de poursuivre la réalisation de deux objectifs intrinsèquement liés :

- bâtir des Etats performants en comblant les lacunes en ressources humaines, en améliorant la performance organisationnelle et institutionnelle et en renforçant la gouvernance politique et financière ;
- créer des sociétés engagées qui agissent en contrepouvoir et influencent la décision publique. Le contrôle social est une clé de la bonne gouvernance et de la redevabilité tandis que la bonne gouvernance et la reconnaissance sociale sont des facteurs de mobilisation des ressources humaines.

La réalisation de ces deux objectifs suppose d'asseoir le leadership des pays africains et de soutenir l'implication de la société civile dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques de développement, d'utiliser, pour les renforcer, les structures et les procédures nationales existantes, de soutenir la délégation de la prise de décision au niveau le plus pertinent (national, régional, local) et de valoriser, autant que faire se peut, l'expertise nationale

⁴⁸ L'hypothèse implicite est ici que la bonne gouvernance crée des incitations civiques qui peuvent compenser partiellement la faiblesse des incitations financières.

⁴⁹ *Bâtir des Etats performants et créer des sociétés engagées*, Banque Mondiale, 2005

(y compris les talents des nationaux vivant à l'étranger), de délier enfin et d'harmoniser les programmes d'assistance technique.

Ce chantier est de grande ampleur dans un domaine où les inerties sont nombreuses (caractère interministériel des réformes et lourdeur des bureaucraties, jeux de pouvoirs internes, etc.) et où les différents partenaires extérieurs interviennent, encore trop souvent, de façon ponctuelle, dispersée et concurrentielle. Les solutions éprouvées font par ailleurs défaut au-delà du schéma traditionnel de la mise à disposition d'experts. Il manque des lieux de capitalisation et une expertise structurée de haut niveau pour accompagner, sur le long terme, les réformes des institutions et de la gestion des ressources humaines ainsi que la production d'outils et de compétences. Cette faiblesse s'observe au niveau international et notamment en France où peu de bureaux d'études ou d'universités ont investi ces problématiques et développé un savoir faire reconnu.

Cette vision a un certain nombre d'implications opérationnelles pour l'AFD, dont le champ des compétences a été élargi par la réforme.

Le développement des capacités doit devenir un objectif de développement systématique trouvant sa place dans le cadre logique des concours avec les indicateurs correspondants. Les modes d'exécution des concours doivent aussi être définis de façon à maximiser leur impact sur la responsabilisation et le renforcement des capacités des administrations et de la société civile.

Le contenu des interventions doit accorder une large place :

- à la réalisation d'analyses institutionnelles pour identifier les facteurs de blocage ;
- à l'appui aux réformes pour améliorer les systèmes d'incitation (statuts, primes, etc.) ;
- aux processus participatifs impliquant la société civile (ateliers de validation des stratégies sectorielles, gestion participative des écoles) ;
- au renforcement des dispositifs de formation initiale et continue des cadres et des enseignants ;
- à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

L'AFD devra développer sa propre capacité d'analyse et de conseil sur ces questions et identifier l'expertise de courte ou plus longue durée susceptible d'être contractée pour appuyer les opérations.

Les principaux domaines dans lesquels cette capacité doit être développée sont l'analyse économique des systèmes éducatifs, l'analyse institutionnelle et la conduite du changement, les outils d'évaluation, de pilotage et de gestion des ressources et enfin l'ingénierie de formation.

L'énoncé des domaines prioritaires d'expertise, des différents aspects du renforcement des capacités et du processus d'harmonisation des aides conduit enfin à s'interroger sur les missions et le positionnement de l'assistance technique « résidentielle »⁵⁰. Le haut degré d'expertise requis ne permet pas d'envisager des grands nombres. En outre, le positionnement hiérarchique au sein de structures ne procure pas toujours la distance que requiert généralement l'accompagnement du changement. Il convient, en revanche, de privilégier

⁵⁰ Un travail de capitalisation sera entrepris en 2007 par la division Evaluation (Département de la Recherche) de l'AFD, en concertation avec la DGCID, pour examiner les dispositifs d'assistance technique et identifier les « bonnes pratiques » en matière de définition et de contractualisation des missions.

l'itération d'appuis techniques et méthodologiques, les échanges de bonnes pratiques et un suivi-évaluation rigoureux et déterminé des résultats.

L'expertise internationale francophone est peu abondante sur certains de ces thèmes et il conviendra de rechercher des partenariats avec des institutions de formation et de recherche, ainsi naturellement qu'avec les autres agences de financement et les OSI intervenant sur le secteur pour favoriser la constitution de réseaux structurés d'expertise, capitalisant les expériences et contribuant à la valorisation des cadres nationaux. Les bureaux d'études devront être associés à cette démarche en recherchant le meilleur équilibre entre la mise en concurrence (pour garantir le pluralisme et la neutralité) et la continuité nécessaire à la capitalisation.

Le développement de partenariats avec les autres agences de financement sera relayé au plan multilatéral : l'AFD contribuera, en liaison étroite avec la DGCID, au financement des Fonds fiduciaires mis en place dans le cadre de l'initiative Fast Track ainsi qu'à l'initiative AGEPA (cf. § 2.1.4. supra) qui constitue l'amorce d'un réseau d'expertise sur les questions de gestion de l'éducation.

4.3. CONTRIBUTIONS INTELLECTUELLES ET PARTICIPATION AU DEBAT D'IDEES

La thématique des programmes sectoriels d'éducation est très diverse et justifie des contributions intellectuelles sur une large gamme de sujets.

Le Département du Développement humain de l'AFD s'efforcera, en premier lieu, de contribuer à la qualité du dialogue avec les pays sur les stratégies sectorielles, mais la production intellectuelle devra également comprendre des contributions sur des aspects opérationnels contribuant au renforcement des capacités de mise en œuvre des pays bénéficiaires.

Le Département appuiera financièrement et techniquement **l'élaboration ou la mise à jour d'études sectorielles (RESEN)** réalisées par les équipes nationales avec l'appui méthodologique des équipes de l'IREDU⁵¹, du pôle de Dakar et de la Banque Mondiale, et participera au dialogue politique sur les stratégies sectorielles⁵².

Il poursuivra également, avec le concours du Département de la Recherche de l'AFD, le travail engagé, dans le cadre du réseau GEFOP, sur la **formation professionnelle et les marchés du travail**. Il s'agit notamment de mieux connaître le fonctionnement et l'économie des dispositifs d'apprentissage ainsi que les déterminants de l'accès à l'emploi pour étayer la réflexion sur l'articulation des dispositifs de formation professionnelle avec le secteur informel prédominant dans les économies duales⁵³.

⁵¹ Institut de Recherche en Economie de l'Education (CNRS).

⁵² Un RESEN démarre à Djibouti, d'autres pourraient être engagés au Gabon et au Burkina Faso. Ces diagnostics pourraient aussi être conduits dans les pays du Maghreb pour consolider l'expertise sectorielle existante et préciser les stratégies d'amélioration et de développement du secteur.

⁵³ Le Département de la Recherche de l'AFD a confié à un expert (Richard Walther) un travail visant à analyser les conditions et modalités d'investissement en formation dans le secteur informel. Réalisé en lien avec le réseau GEFOP mis en place par l'agence, ce travail prend la forme d'études pays : Maroc, Cameroun, Bénin, Sénégal, Afrique du Sud, Ethiopie et Angola (les contributions financières de la GTZ et de la DGCID ayant respectivement permis la réalisation des études en Ethiopie et Angola). Quelques conclusions provisoires peuvent être tirées des enquêtes déjà réalisées : (i) la place du secteur informel est plus importante que prévue, (ii) le développement d'expériences de formation adaptées au secteur informel dépend fortement de la structuration des organisations professionnelles existantes, (iii) les innovations en matière de formation n'aboutissent pas si elles ne s'appuient pas sur une transformation « en douceur » des valeurs de l'apprentissage traditionnel, (iv) les formations d'insertion mises en œuvre induisent toutes une demande de

En partenariat avec TDH, le département de la Recherche a lancé un programme de recherche sur l'insertion des jeunes et les disparités de genre sur les marchés du travail en Afrique. Ce programme suivra une approche participative impliquant les chercheurs et les cadres nationaux des pays africains. Les objectifs attendus sont tout d'abord de renforcer, à travers de nouvelles études sur l'insertion professionnelle et la création d'emploi, l'état des connaissances dans des domaines clés pour l'action publique et la formulation de stratégies sectorielles. Il s'agira également de renforcer le savoir-faire et l'expertise locale par le biais de séminaires où seront identifiés et discutés les travaux de recherche. Une attention toute particulière sera aussi portée au renforcement des capacités statistiques et à leur utilisation. A cet effet, un partenariat de recherche est envisagé avec la Banque Mondiale qui devrait déboucher, à terme, sur la publication d'un rapport conjoint.

Par ailleurs, un partenariat sera engagé avec l'IREDU, l'ADEA⁵⁴ et la DPDEV de la DGCID (MAE), pour approfondir la **réflexion sur le post-primaire** à partir d'une analyse de l'efficacité des dispositifs existants et des différentes alternatives envisageables concernant l'enseignement moyen⁵⁵, la formation professionnelle et l'apprentissage.

Ces réflexions, coordonnées avec celles que la Banque Mondiale poursuit sur l'enseignement secondaire dans le cadre des ateliers SEIA, pourraient faire l'objet de présentations à l'occasion de la prochaine biennale de l'ADEA en 2008. Elles doivent également permettre de développer, dans les RESEN et les modèles de simulation financière, les « blocs » correspondant au post primaire et notamment à la formation professionnelle (initiale et continue) et de favoriser ainsi une meilleure prise en compte de ces dispositifs dans les programmes sectoriels⁵⁶.

L'**amélioration de la qualité** des apprentissages requiert également de porter une plus grande attention au **curriculum** et notamment à deux questions insuffisamment documentées, celle des **langues d'enseignement** (cf. supra) et celle de **l'approche par les compétences**⁵⁷. Ces

soutien financier à la création d'activités, (v) il est nécessaire de former les adultes en activité en même temps que les jeunes, (vi) la mise en place de dispositifs de pré-apprentissage permet de réduire le gâchis scolaire des jeunes qui quittent prématurément l'école, notamment les 12-14 ans, (vii) il est important de concevoir des outils pérennes de financement de la formation, adaptés au secteur informel, (viii) la formation est efficace quand elle est partie prenante d'une amélioration globale de la situation des acteurs du secteur informel. Les résultats finaux de cette étude feront l'objet d'une publication disponible début 2007.

⁵⁴ Qui a mis en place un groupe de travail ad hoc sur le post primaire.

⁵⁵ Extension du primaire ou premier cycle du secondaire ? maîtres polyvalents ou enseignants spécialisés ? cycle préparatoire au secondaire ou cycle préprofessionnel ?

⁵⁶ Ce partenariat avec l'IREDU (et tout particulièrement Alain Mingat, directeur de recherches précédemment Lead economist à la Banque Mondiale) pourra être étendu à l'analyse de l'efficacité des dispositifs d'alphabétisation, de scolarisation de la prime enfance ou encore de modèles de scolarisation adaptés aux régions reculées où la demande est faible.

⁵⁷ Dans le prolongement de la pédagogie par objectifs issue des courants de pensée behavioriste, l'approche par les compétences vise à décrire les opérations que l'enfant apprend à réaliser et à organiser la progression des apprentissages à partir d'activités-types élémentaires dont on recherche ensuite l'intégration. Cette démarche analytique se double d'une prolifération de concepts « savants » que le maître est invité à maîtriser pour mettre l'approche en application. Cette démarche centrée sur le talent individuel du maître, sa bonne maîtrise de la construction méthodologique proposée et sa disponibilité à préparer des « situations-problèmes » permettant l'intégration des compétences fait largement l'impasse sur les conditions concrètes de l'école dans les PED et notamment la condition enseignante et le dénuement en matériel didactique. Voir sur cette question la « *note critique sur l'approche par les compétences et les réformes curriculaires en Afrique francophone* », F. Robert, 2006, à paraître)

deux questions feront l'objet d'une réflexion conjointe avec la DPDEV de la DGCID et de partenariats avec d'autres bailleurs de fonds pour la réalisation d'études sur l'efficacité des approches et dispositifs mis en œuvre.

La GTZ pourra notamment être sollicitée sur la question linguistique en raison de l'expertise qu'elle a développée dans ce domaine en Amérique latine et en Afrique.

Le Centre International des Etudes Pédagogiques de Sèvres prépare, pour sa part, un colloque sur la professionnalisation du corps enseignant qui doit se tenir à la fin du premier semestre 2007 et a appuyé une réflexion sur l'approche par les compétences afin d'interroger la pertinence et l'efficacité de cette méthodologie qui est soutenue par plusieurs bailleurs de fonds (Organisation Internationale de la Francophonie, UNICEF etc.).

Sur les aspects plus « opérationnels », l'AFD concentrera ses ressources sur deux thèmes qui lui paraissent primordiaux sur la période considérée :

- le **renforcement des capacités des administrations sectorielles** : contribuer à la mise au point des démarches, modalités de mise en œuvre, objectifs et indicateurs de résultats des programmes de renforcement de capacité ;
- les **mécanismes de l'harmonisation sectorielle** : contribuer à la mise au point des modalités de programmation, de financement, de suivi et de pilotage des programmes sectoriels, y compris les indicateurs clés du dialogue stratégique sectoriel.

Les « produits » de cette activité seront d'une part des études (étude sur le marché du travail, étude sur le post- primaire, études sectorielles, évaluations institutionnelles, études sur les questions linguistiques et les approches pédagogiques), des outils d'analyse (grille d'évaluation des CDMT par exemple) ou de programmation (outils de programmation ou de gestion à l'usage des responsables nationaux ou provinciaux, etc.) ainsi que des fiches thématiques et des modules de formation accessibles sur Intranet.

L'investissement intellectuel s'appuiera sur :

- La mobilisation d'experts internes et externes ;
- Le partage de l'effort de supervision des programmes sectoriels avec les autres partenaires et la promotion de supervisions conjointes (administration, société civile, partenaires favorisant la mise en commun des analyses) ;
- L'organisation de séminaires internes impliquant des personnes ressources externes (bailleurs, bénéficiaires, experts) ;
- La contribution de la Division à des séminaires internationaux spécifiques et à des initiatives en partenariat (ADEA, AGEPA, etc.).

4.4. THEMES PRIORITAIRES DES OPERATIONS

L'état des lieux, la note d'orientation du CICID, les objectifs poursuivis et les considérations sur le renforcement des capacités brossent un tableau des thèmes prioritaires sur lesquels l'AFD doit positionner ses financements.

En termes de niveaux d'éducation, la priorité accordée au primaire sera maintenue mais on cherchera à mieux intégrer dans les stratégies sectorielles la liaison avec l'emploi et la réforme des dispositifs post primaire (secondaire, formation professionnelle et technique).

Une attention soutenue sera portée aux problèmes d'équité, de qualité et de gestion. Le renforcement des capacités des administrations, des collectivités et de la société civile devront être pris en compte et justifiés (cadre logique avec résultats attendus).

L'approche programme sera privilégiée : les appuis financiers pourront être non « fléchés » sous la forme de pots communs sectoriels ou bien d'aides budgétaires sectorielles, chaque fois que les conditions suffisantes seront réunies. Les aides sectorielles seront complétées par des composantes ou des concours de type projet, éventuellement conjoints avec d'autres partenaires, pour contribuer au renforcement des capacités des administrations sectorielles ou tester des innovations généralisables.

Quatre grandes thématiques recevront une attention particulière en raison de leur impact sur la qualité, l'équité et l'insertion des jeunes :

a) le pilotage et le management des systèmes d'éducation :

- recueil et analyse des données ;
- programmation et gestion des ressources (CDMT et articulation avec la politique budgétaire et les CSLP), budgets-programmes, programmation régionale, gestion prévisionnelle des RH, exécution de la dépense, etc.) ;
- recrutement, déploiement et gestion des personnels ;
- mise en place de cadres institutionnels incitatifs favorisant un pilotage par les résultats, mise en place d'outils et de démarches d'évaluation des résultats et du fonctionnement des établissements de formation ;
- responsabilisation des acteurs locaux (déconcentration de la prise de décision), dotation des établissements en ressources financières et participation de la société civile (comités de gestion des écoles, etc.) ;
- gestion des établissements et suivi du temps scolaire ;
- prise en compte du VIH/SIDA dans toutes ses dimensions (prévention, traitement des malades, programmation de recrutements supplémentaires, scolarisation des orphelins) ;
- lutte contre les violences en milieu scolaire ;

b) le curriculum et la formation des enseignants et des cadres

- renforcement et professionnalisation des institutions et dispositifs de formation des formateurs⁵⁸ et des cadres ;
- promotion des nouvelles technologies⁵⁹ ;
- prise en compte des langues nationales et bonne maîtrise par le corps enseignant du curriculum et des langues d'enseignement (notamment du Français) ;
- promotion de l'enseignement multigrade et des pédagogies actives ;

⁵⁸ Un partenariat devra notamment être recherché avec l'initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique sub-saharienne. De façon plus générale, ce thème sera abordé autant que possible dans une perspective de promotion des nouvelles technologies dans le secteur de l'éducation.

⁵⁹ Les TIC constituent sont aussi un facteur de modernisation de la gestion et du pilotage (systèmes informatisés d'information et de gestion)

c) l'analyse des problèmes de demande dans l'accès et la rétention scolaire (notamment des filles) et l'adaptation de l'offre à la demande

d) l'offre éducative post-primaire

- modernisation des dispositifs d'apprentissage ;
- articulation des formations professionnelles et techniques avec les besoins du marché du travail et implication de la société civile (branches professionnelles, syndicats de salariés...) dans la gestion de ces dispositifs de formation⁶⁰ ;
- mise en place d'un cadre incitatif (cadre réglementaire, subventions publiques, lignes de crédit, prêts aux familles) pour le développement d'une offre privée de formation (enseignements secondaire et supérieur, formation professionnelle).
- efficacité de l'enseignement moyen (fondamental 2 / collège) et notamment polyvalence du corps enseignant.

L'AFD n'a pas les moyens d'un investissement simultané sur tous ces thèmes dans chacun de ses concours. Elle entend, en outre, privilégier l'approche sectorielle, l'harmonisation des aides et les partenariats. Elle s'assurera toutefois d'une bonne déclinaison des thèmes listés ci-dessus dans les programmes sectoriels, mettra constamment à jour sa connaissance de « l'état de l'art » sur ces différents thèmes, développera sa capacité de conseil et d'innovation, et contribuera à la production et à la diffusion de connaissances et de bonnes pratiques.

4.5. CATEGORIES DE CONCOURS ET GEOGRAPHIES PRIORITAIRES

L'Education/Formation figure comme secteur de concentration dans la plupart des DCP des pays d'Afrique subsaharienne et du Maghreb. Il doit en résulter un élargissement de la zone d'intervention de l'AFD en direction du Maghreb, de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique centrale (avec notamment des concours envisagés au profit de pays récemment sortis de conflits (Burundi, Congo-Brazzaville, RDC) mais aussi du Pacifique (Vanuatu). L'éducation n'a pas, en revanche, été retenue comme une priorité de l'aide française en Asie.

Les subventions seront mobilisées prioritairement au profit des pays pauvres francophones d'Afrique subsaharienne, région la moins avancée dans l'atteinte des objectifs de scolarisation universelle primaire complète.

L'élargissement du champ d'intervention de l'AFD, en Education et Formation professionnelle, concernera notamment les pays fragiles (post conflit) d'Afrique centrale comme le Burundi, le Tchad, la RCA, la RDC ou le Congo.

Des concours sur prêts souverains sont à l'étude dans des pays à revenu intermédiaire comme la Namibie, le Gabon, le Surinam ou encore le Maroc où les besoins sont importants notamment sur le niveau post primaire.

La formation professionnelle continuera à être un domaine privilégié d'investissement en prêt souverain en Tunisie et au Maroc où des gains de compétitivité sont activement recherchés.

⁶⁰ Les interventions pourront concerner la réhabilitation ou la réingénierie d'établissements existants ainsi que la création d'établissements nouveaux. La mise en œuvre de ces appuis implique une nouvelle approche du système de formation professionnelle. L'AFD accompagnera les efforts de réforme ou de refondation engagés par les autorités nationales compétentes

Les opportunités d'intervention sur prêt sont plus incertaines dans les autres pays du Maghreb et du Mashrek comme l'a montré une étude réalisée par l'AFD en mars 2006⁶¹.

Le développement de concours non souverains constitue enfin un axe d'intervention à soutenir dans le secteur de l'éducation. Les pays performants d'Asie (Corée, Taïwan, Thaïlande, Singapour) ont, au demeurant, assis leur développement éducatif et économique sur l'universalisation rapide d'une éducation primaire publique de qualité, le recours à l'offre privée pour les parties hautes de la pyramide éducative (secondaire et supérieur), le soutien aux filières scientifiques et techniques et l'octroi de bourses sur critères académiques et sociaux⁶².

C'est un segment sur lequel l'AFD peut développer un avantage comparatif par la diversité des instruments mobilisables (Proparco, prêts AFD non souverains ou garanties) pour développer une offre privée de formation et stimuler la demande (prêts étudiants, prêts scolaires), aide aux Etats pour améliorer le cadre réglementaire et financier de l'enseignement privé (conventionnement, subventions)⁶³, renforcement des capacités des différents acteurs (Etat, banques, promoteurs). Des prêts non souverains sont à l'étude en Afrique du Sud (partenariat public-privé pour la construction et la maintenance d'écoles dans la province du Free State), au Burkina Faso (Institut d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement dans le cadre de l'Institut africain des sciences et technologies) et au Sénégal (appui à l'enseignement privé en cofinancement avec la SFI du groupe de la Banque Mondiale). Un effort de prospection sera engagé sur le Maghreb/Mashrek mais aussi dans d'autres pays d'Afrique sub-saharienne.

L'une des principales difficultés résidera ici dans la rareté des promoteurs privés solvables susceptibles de bénéficier de financements concessionnels en raison des enjeux collectifs portés par leur entreprise.

⁶¹ Etude stratégique sur les opportunités d'intervention sur prêts dans le secteur de l'éducation au Maghreb et au Mashrek, AFD, mars 2005. Dans des pays comme l'Egypte ou la Tunisie, les activités en cours et prévues par les bailleurs couvrent une grande part des nécessités dans le secteur. Dans des pays comme la Jordanie ou le Maroc, les besoins non couverts restent importants. En Algérie, les autorités affichent leur intention de ne pas avoir recours à l'emprunt extérieur. Au Liban, au taux d'endettement extrêmement élevé, s'ajoute un contexte incertain en ce qui concerne les réformes à mettre en place dans le secteur.

⁶² Une telle politique concentre les ressources publiques sur l'universalisation de l'éducation de base tout en permettant l'accès d'élèves méritants de condition modeste à des formations supérieures de qualité très articulées avec les besoins du marché.

⁶³ La contractualisation entre l'Etat et le privé est l'un de domaines où la France dispose d'une expérience avérée et d'opérateurs pouvant contribuer aux transferts de savoir-faire.

L'AFD mettra également son expérience en matière de formation professionnelle au service des collectivités de l'Outre-mer et notamment de la Nouvelle-Calédonie où des interventions sont prévues.

<p>Activités à créer ou développer</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Production de connaissances contribuant à l'efficacité des stratégies sectorielles ➤ Projets ou composantes de programmes visant à renforcer les capacités (pilotage, management, formation, société civile) ➤ Projets pilotes (modernisation des dispositifs d'apprentissage, utilisation des TICE) ➤ Projets d'appui au développement d'une offre privée d'éducation et/ou de formation (concours non souverains) ➤ Composantes de programmes visant à prévenir et prendre en compte les effets du VIH/SIDA et du paludisme ➤ Appel à proposition de projets mis en œuvre par la société civile 	<p>Activités à accroître</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participation aux programmes sectoriels avec l'objectif d'universaliser la scolarisation primaire, faciliter l'insertion professionnelle des jeunes et la production de compétences adaptées aux besoins de la sphère économique, renforcer les capacités de l'administration et de la société civile
<p>Activités à réduire ou recentrer</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Projets déclinant les programmes sectoriels au niveau régional (province, préfecture) 	<p>Activités à conserver</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Projets spécifiques de modernisation des dispositifs de formation professionnelle

5. RESSOURCES A MOBILISER

5.1. RESSOURCES FINANCIERES

L'AFD devrait pouvoir engager environ 400 millions d'euros sur trois ans, dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle, en subventions (dont 163 millions d'euros en C2D), sous réserve naturellement de la disponibilité des ressources budgétaires⁶⁴ et du bon avancement des programmes dans les pays bénéficiaires concernés. Pourront s'ajouter à ces montants sous forme de dons, des prêts qui concernent principalement les pays à revenu intermédiaire ou les bénéficiaires privés, parapublics ou associatifs solvables. L'annexe 4 présente des hypothèses d'engagement sur la période 2007-2009.

5.2. RESSOURCES HUMAINES ET PERSPECTIVES SUR LA PERIODE

La Division éducation formation professionnelle réunit un chef de division et 7 chefs de projet (dont deux experts spécialisés en formation professionnelle), soit deux chefs de projet de plus qu'en 2003.

⁶⁴ Hypothèse d'une croissance de la ressource en subvention en 2008 et en 2009 (avec une enveloppe de 400 millions d'euros en 2009)

Son activité a été fortement marquée par la réforme CICID qui a étendu son aire d'intervention et le champ de ses responsabilités mais aussi par le processus d'harmonisation de l'aide dont les coûts de transaction sont considérables dans la phase de démarrage du processus (mise au point des lettres d'entente, des termes de référence des revues, des indicateurs de suivi, etc.). En outre, l'AFD, chef de file des bailleurs dans deux pays, est susceptible de le devenir dans plusieurs autres, à assez brève échéance, ce qui nécessite un investissement important pour animer les travaux conduits dans le cadre des coordinations locales.

La Division s'appuie, dans la plupart des agences, sur des chargés de mission (cadres expatriés ou cadres locaux, volontaires internationaux) dont l'expérience du secteur et du développement peuvent varier sensiblement. Un séminaire de formation de ces personnels a été organisé en octobre 2006. Il fait suite à une première session de formation organisée en janvier 2006 au profit des directeurs d'agence.

La division peut également s'appuyer, pour une partie de leur temps sur les experts de la Direction de la stratégie (Département « Pilotage et relations stratégiques », Département de la Recherche) et de la Direction des Opérations (Département « systèmes financiers et développement du secteur privé »).

Le Département bénéficie par ailleurs, depuis 2004, d'un budget qui croît progressivement afin de mobiliser des consultants pour les réflexions et prospectives sectorielles, ainsi que pour des appuis à l'instruction et au suivi des concours.

Pour renforcer cet ensemble de compétences, TDH/EDU prévoit :

- de constituer une équipe d'intervention pluridisciplinaire comprenant les chefs de projet de la division ainsi que les consultants et bureaux d'études mobilisés de manière répétée sur les mêmes sujets afin de favoriser la capitalisation de l'expérience ;
- d'associer, dans la mesure du possible, ces consultants au contrôle de qualité des projets ;
- d'organiser annuellement un séminaire interne de partage thématique et de formations croisées ;
- d'encourager la formation continue des chefs de projets et chargés de mission en agence sur les questions sectorielles.

Globalement, les moyens humains mobilisables demandent toutefois à être sensiblement renforcés quantitativement et qualitativement pour faire face à l'extension des activités, développer et consolider des avantages comparatifs.

Les deux principaux points faibles sont la faible déconcentration de l'expertise Education au sein du réseau de l'AFD et l'étroitesse du vivier d'experts disponibles, compétents et maîtrisant les problématiques sectorielles des pays en développement.

Le recrutement et/ou la formation de chargés de mission (y compris des cadres nationaux) spécialisés est indispensable dans les agences des pays où l'éducation sera, sur le moyen-long terme, un secteur de concentration.

L'identification d'un vivier d'experts (experts indépendants, bureaux d'études privés et institutions publiques), le renforcement des partenariats avec les institutions de recherche et de formation françaises (IREDU, CIEP, IUFM, etc.) ou internationales constituent un deuxième enjeu pour favoriser la mise en place de réseaux d'expertise ou de plates-formes régionales pour contribuer au renforcement des capacités notamment en matière de management de l'éducation et d'ingénierie de la formation.

La mobilisation de financements multi-pays de type FAI ou FSP mobilisateurs (sous maîtrise d'ouvrage AFD) sera nécessaire pour l'animation de ces réseaux, pour le financement

d'ateliers d'échanges et de formation, pour le cofinancement d'initiatives multi-pays de renforcement des capacités (de type AGEPA) ou encore pour financer des interventions structurantes de la société civile française (ONG, syndicats, branches professionnelles, etc.) en appui aux sociétés civiles des pays du Sud pour la bonne mise en œuvre des politiques sectorielles.

5.3. COLLABORATIONS ET PARTENARIATS

5.3.1. Collaboration avec les tutelles

L'AFD participera activement, aux côtés des autres acteurs de la coopération éducative française et sous le pilotage du MAE, à l'élaboration des grandes stratégies sectorielles, comme elle l'a fait pour la note sectorielle Education approuvée par le CICID. De façon générale, elle participera activement, en tant qu'opérateur pivot de la coopération bilatérale française, à toute manifestation en France ou à l'étranger qui pourrait enrichir les positions de la France portées par les ministères des Affaires Etrangères, des Finances et de l'Education dans les instances internationales traitant de l'Education (UNESCO, Banque mondiale, Initiative Fast Track, ADEA, Francophonie, etc.).

L'AFD veillera notamment à ce que les activités développées dans le secteur Education/Formation en bilatéral soient complémentaires des interventions de la France au niveau multilatéral de façon à développer une synergie étroite entre ces deux volets de l'APD. Elle suivra conjointement avec la DPDEV de la DGCID les activités financées par les fonds fiduciaires (Fonds Catalytique Fast Track, Fonds de Développement des Programmes d'Education, AGEPA) auxquels la France contribue à travers des financements de l'AFD et du MAE.

L'AFD souhaite, par ailleurs, comme indiqué supra, développer des collaborations étroites avec le MAE sur des thématiques et des productions intellectuelles susceptibles de nourrir et d'infléchir les stratégies sectorielles de la France (et des instances francophones) : (i) le post primaire et l'insertion professionnelle des jeunes, (ii) le curriculum (en particulier, les langues d'enseignement et l'approche par les compétences), (iii) l'alphabétisation et l'éducation non formelle, et, (iv) l'approche genre, qui est un thème transversal concernant l'ensemble des opérations ou productions intellectuelles.

5.3.2. Partenariats extérieurs

Les partenariats et les cofinancements seront systématiquement développés. Ils concerneront à la fois les organisations onusiennes (UNESCO, UNICEF, OIT, etc.), les bailleurs multilatéraux (notamment la Banque mondiale, la BAfD, la BASD, et l'UE), les instances partenariales comme l'ADEA ou l'initiative Fast Track ainsi que les coopérations bilatérales. Les cofinancements d'opérations ou d'études continueront à être développés de même que les partenariats « silencieux »⁶⁵.

⁶⁵ Déjà mis en œuvre avec la KfW au Mali, avec le DFID au Niger ou envisagés avec le DFID au Ruanda et les Pays Bas au Sénégal.

5.3.3. Collaborations avec les OSI et la coopération décentralisée

Les collaborations avec les OSI, les organisations de coopération décentralisée et les autres acteurs de la société civile se font principalement dans le cadre des programmes d'éducation et de formation professionnelle que l'AFD finance dans les pays d'intervention (cf. notamment § 3.2.1 et 3.2.2). L'AFD poursuivra et approfondira, autant que faire se peut, ces partenariats.

L'implication de la société civile dans les dispositifs d'éducation et de formation professionnelle, la lutte contre les violences en milieu scolaire, la réhabilitation des systèmes et dispositifs d'éducation éducatifs dans les pays « fragiles » et le développement des capacités des OSI du Sud seront les quatre cibles privilégiées pour ces partenariats. Le processus d'harmonisation de l'aide et la montée en puissance des aides budgétaires sectorielles peut toutefois rendre plus difficile l'articulation entre l'action des OSI et les concours financiers octroyés par l'AFD.

Suite à la réforme du CICID, et en complémentarité des actions mises en œuvre par la Mission d'Appui à l'Action Internationale des ONG (MAAIONG) du MAE, l'AFD vient de mettre en place une nouvelle procédure d'appels à propositions en direction des OSI, de façon à pouvoir financer directement leurs interventions autour de thématiques d'intérêt commun. Cette nouvelle procédure sera utilisée dans le secteur de l'éducation sur des thématiques innovantes où la société civile a une importante valeur ajoutée, comme la lutte contre les violences en milieu scolaire ou encore le renforcement des capacités de la société civile des pays du Sud.

L'AFD se propose d'échanger régulièrement avec les OSI sur les priorités du secteur, les thématiques des appels à proposition ou encore les besoins de capitalisation.

6. INDICATEURS

Le processus d'harmonisation de l'aide et d'alignement sur le cycle et les procédures budgétaires nationales rend en partie illusoire l'exercice d'attribution des résultats et des impacts à une aide extérieure spécifique. Les financements sous la forme d'aide budgétaire non fléchée rendent difficile toute relation avec des réalisations spécifiques mesurables. On retiendra donc comme indicateurs agrégeables les indicateurs sur la population scolaire bénéficiant des programmes mis en œuvre.

On suivra ainsi :

- le nombre de filles scolarisées dans le pays d'intervention au niveau primaire ;
- le nombre de garçons scolarisés dans le pays d'intervention au niveau primaire ;
- le nombre de filles (non redoublantes) achevant chaque année le cycle primaire d'éducation dans le pays d'intervention ;
- le nombre de garçons (non redoublants) achevant chaque année le cycle primaire d'éducation dans le pays d'intervention ;
- le nombre de filles scolarisées dans le pays d'intervention au niveau collège ;
- le nombre de garçons scolarisés dans le pays d'intervention au niveau collège ;

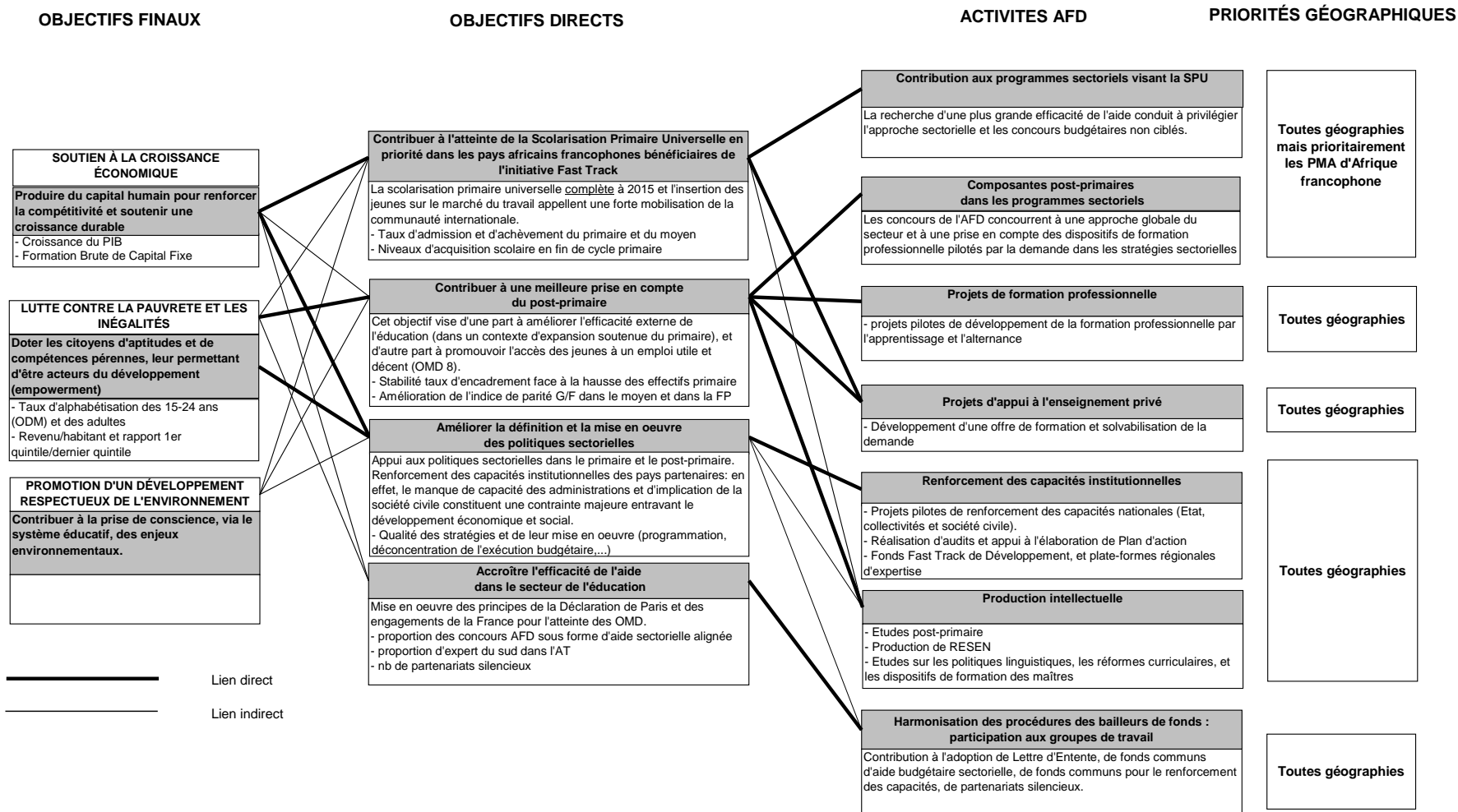
- le nombre de filles scolarisées dans l'enseignement professionnel et technique dans le pays d'intervention ;
- le nombre de garçons scolarisés dans l'enseignement professionnel et technique dans le pays d'intervention ;
- le nombre de personnes bénéficiant d'une formation professionnelle ;
- le taux de femmes parmi les personnes concernées par la formation professionnelle

On suivra également la part des concours AFD dans l'éducation engagés sous forme d'aide sectorielle selon les différents modes opératoires décrits supra.

Les principaux indicateurs de résultat dans la durée seront l'évolution des taux d'achèvement du primaire (valeur moyenne et écarts à la moyenne) et des taux d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Ces taux seront désagrégés par sexe et par quintile de revenus et observables à partir des enquêtes des ménages, des enquêtes emploi ou encore des recensements.

Chaque concours pourra en outre viser des objectifs spécifiques « attribuables » pour lesquels des indicateurs de réalisation et de résultat seront précisés en fonction du cadre logique de ces interventions.

ooo0ooo



CADRE LOGIQUE

FINALITE : Réduire la pauvreté et les inégalités par l'accès universel à une éducation de qualité, la valorisation des ressources humaines, la promotion de la croissance et de l'emploi.			
BUT : Contribuer financièrement et techniquement à l'atteinte des OMD en matière d'éducation et promouvoir l'accès à un emploi décent	Indicateurs La croissance des taux d'achèvement du primaire s'accélère dans les pays bénéficiaires. Les disparités de taux diminuent entre garçons et filles et entre pauvres et riches. Le taux d'alphabétisation de la population adulte s'améliore. Le taux d'emploi des jeunes s'améliore.	Sources de vérification Annuaire statistiques Rapport mondial de suivi de l'EPT Enquêtes des ménages Enquêtes emploi RESEN	Hypothèses critiques Les pays bénéficiaires se mobilisent pour la mise en œuvre de réformes, l'affectation de ressources budgétaires au secteur de l'éducation et la promotion de l'investissement dans les secteurs productifs. Ils poursuivent leurs efforts pour améliorer la gouvernance financière. Les pays bénéficiaires ne subissent pas de chocs externes affectant fortement leur cadre macroéconomique.
OBJECTIF 1 Contribuer à l'atteinte de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) en priorité dans les pays africains francophones bénéficiaires de l'initiative Fast Track.	Les taux d'admission et d'achèvement du primaire et du moyen (G et F) s'améliorent ainsi que les niveaux d'acquisition scolaire en fin de cycle primaire.	Annuaire statistiques Rapport mondial de suivi de l'EPT Evaluations nationales ou comparatives	Les politiques sectorielles mises en œuvre sont cohérentes et crédibles. Elles responsabilisent l'encadrement par une gestion axée sur les résultats.
OBJECTIF 2 Contribuer à une meilleure prise en compte du post primaire en vue d'améliorer l'efficacité externe de l'éducation (dans un contexte d'expansion soutenue du primaire) et de promouvoir l'accès des jeunes à un emploi utile et décent (OMD 8)	Les effectifs de l'enseignement moyen progressent sans détérioration des taux d'encadrement. L'indice de parité G/F du moyen s'améliore Les effectifs et la proportion des apprentis et des apprenants dans les filières courtes de FP s'accroissent.	Annuaire statistiques Enquêtes	Des réformes sont engagées pour améliorer l'efficacité de l'enseignement moyen et diversifier les filières de formation (promotion de l'apprentissage et de l'alternance). Les pays bénéficiaires adaptent le cadre institutionnel pour favoriser le partenariat entre l'Etat et les branches professionnelles et l'autonomie des centres de formation.

OBJECTIF 3	Indicateurs	Sources de vérification	Hypothèses critiques
Améliorer la définition et la mise en œuvre des politiques sectorielles, notamment dans le primaire et le post primaire ainsi que les capacités des pays partenaires	<p>Des stratégies sectorielles efficaces couvrant l'ensemble des niveaux et ordres d'enseignement sont adoptées et mises en œuvre efficacement par un nombre croissant de pays.</p> <p>Les performances des pays s'améliorent notamment en matière de programmation et de déconcentration de l'exécution budgétaire.</p> <p>Les pédagogies actives, l'enseignement multigrade et l'approche par les compétences dans la formation professionnelle se généralisent.</p>	<p>Documents de stratégie</p> <p>Aide-mémoires des missions de revue conjointe.</p> <p>Evaluations nationales ou comparatives</p>	<p>Des partenariats sont établis entre les pays bénéficiaires, les agences de financement et la communauté des chercheurs et des experts.</p> <p>Des consensus sont dégagés avec les sociétés civiles sur les stratégies à mettre en œuvre.</p>
OBJECTIF 4 Mettre en œuvre la déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide (harmonisation et alignement) et les engagements de la France sur les OMD	<p>La proportion des concours AFD sous forme d'aide sectorielle alignée sur le programme sectoriel et coordonnée avec les autres PTF s'accroît.</p> <p>La part de l'aide budgétaire sectorielle s'accroît</p> <p>La proportion d'experts du Sud dans l'assistance technique s'accroît</p> <p>Le nombre de partenariats silencieux s'accroît</p>	<p>Documents de projet</p> <p>Lettres d'entente</p> <p>Aide-mémoires des missions de revue conjointe</p>	

<p>REALISATIONS Objectif 1</p> <p>Programmes sectoriels visant la SPU</p>	<p>Nombre de programmes financés par l'AFD ayant la SPU pour objectif</p> <p>Décassements annuels par pays</p> <p>Nombre d'élèves non redoublants (garçons et filles) achevant chaque année le cycle primaire et nombre d'hommes et de femmes bénéficiant d'une éducation de base non formelle</p>	<p>Rapports d'activité de l'AFD</p> <p>Rapports techniques et financiers des revues</p>	
<p>REALISATIONS Objectif 2</p> <p>Composantes post primaire des programmes sectoriels</p> <p>Projets de formation professionnelle</p> <p>Projets d'appui à l'enseignement privé</p>	<p>Indicateurs</p> <p>Nombre de programmes sectoriels financés par l'AFD ayant une composante post primaire</p> <p>Nombre de projets de formation professionnelle</p> <p>Nombre de concours non souverains en appui à l'enseignement privé</p> <p>Nombre d'hommes et de femmes bénéficiant d'une formation professionnelle</p> <p>Décassements annuels par pays</p>	<p>Sources de vérification</p> <p>Rapports d'activité de l'AFD</p> <p>Rapports techniques et financiers des revues ou des projets</p>	<p>Hypothèses critiques</p>
<p>REALISATIONS Objectif 3</p> <p>Productions intellectuelles</p>	<p>Des études sur le post primaire sont réalisées en partenariat avec l'ADEA et le GEFOP.</p> <p>Des RESEN sont produits avec l'appui technique et financier de l'AFD</p> <p>Des études sur les politiques linguistiques, les réformes des curricula et les dispositifs de formation sont réalisées</p> <p>Des innovations sont expérimentées dans le cadre de projets pilote</p>	<p>Publications, séminaires</p> <p>Documents de projet,</p> <p>Evaluations</p>	<p>Des partenariats sont établis avec le MAE, l'ADEA, l'IREDU, la Banque mondiale et l'UNESCO (pôle de Dakar, initiative UNESCO pour la formation des enseignants)</p>

	Indicateurs	Sources de vérification	Hypothèses critiques
<p>Projets ou composantes de programme contribuant au renforcement des capacités nationales (Etat, collectivités et société civile)</p> <p>Réalisation d'audits institutionnels et appuis à l'élaboration de plans d'action nationaux pour le renforcement des capacités du secteur de l'éducation formation</p> <p>Contribution au Fonds Fast Track de Développement des programmes d'éducation (EPDF), à l'initiative AGEPA et à la mise en place de réseaux ou plate formes régionales d'expertise</p>	<p>Nombre et montant des projets et composantes ciblant spécifiquement le renforcement des capacités</p> <p>Nombre des évaluations institutionnelles</p> <p>Un réseau d'expertise est constitué en matière d'ingénierie de formation</p>	<p>Documents de projet</p> <p>Rapports d'activité</p> <p>Rapports d'évaluation</p> <p>Aide mémoires des revues sectorielles</p> <p>Rapports d'activité de l'EPDF, d'AGEPA, du GEFOP</p>	<p>Les pays bénéficiaires mettent en place un cadre incitatif pour favoriser la bonne gouvernance et développer les capacités (réformes institutionnelles, statuts des personnels, primes, responsabilisation de l'encadrement, gestion axée sur les résultats, participation de la société civile).</p> <p>Les bureaux d'études se positionnent sur le marché de l'expertise et associent l'expertise du Sud</p>
<p>REALISATIONS Objectifs 4</p> <p>Contributions à l'adoption de lettres d'entente, de fonds communs d'aide budgétaire sectorielle, de fonds communs pour le renforcement de capacités, de partenariats silencieux</p>	<p>Nombre de pays avec des processus harmonisés</p> <p>Nombre de pays adoptant l'aide budgétaire sectorielle</p>	<p>Aide mémoires des revues sectorielles</p>	
<p>MOYENS</p> <p>Renforcement de la division (effectifs et budget consultant)</p> <p>Déconcentration des compétences vers le réseau des agences (affectations et formation)</p> <p>Accroissement des moyens en subvention</p> <p>Financement de programmes multi pays pour le renforcement de capacités</p> <p>Partenariats avec institutions publiques et privées de recherche et d'ingénierie</p>			<p>Les ressources en subvention croissent conformément aux engagements pris en matière d'APD</p>

ZONE DE SOLIDARITE PRIORITAIRE⁶⁶

Afrique sub-saharienne et Océan indien	Afrique du Sud, Angola, Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Centrafrique, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Erythrée, Ethiopie, Gabon, Ghana, Gambie, Guinée, Guinée Bissao, Guinée-Equatoriale, Kenya, Libéria, Madagascar, Mali, Mauritanie, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, R.D.du Congo, Rwanda, Sao-Tomé et Principe, Sénégal, Sierra Léone, Soudan, Tanzanie, Tchad, Togo, Zimbabwe
Asie	Cambodge, Laos, Vietnam
Maghreb et Proche Orient	Algérie, Maroc, Tunisie, Liban, Territoires autonomes palestiniens, Yémen
Caraïbes et Amérique latine	Cuba, Haïti, République Dominicain, Surinam
Pacifique	Vanuatu

⁶⁶ Source MAE fév.2002

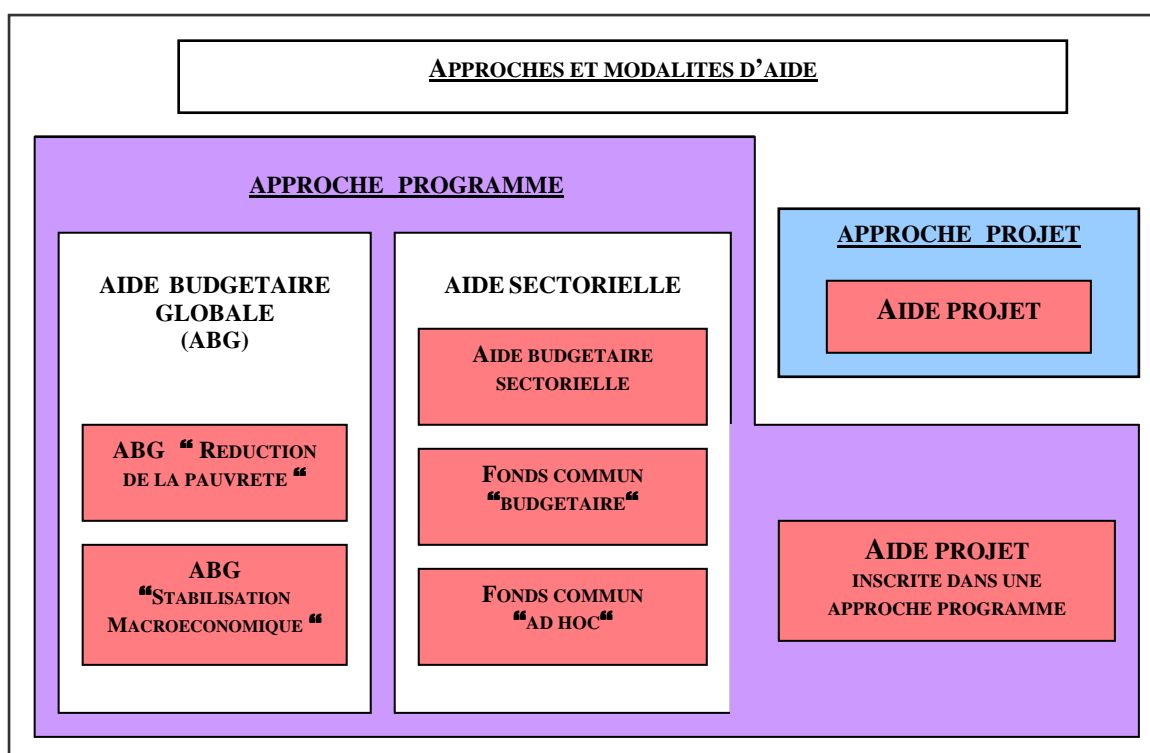
EVOLUTION DES MODES OPERATOIRES

Conformément aux objectifs de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, les partenaires au développement dont la France, se sont engagés à retenir de manière accrue **l'approche programme** comme cadre pour mettre en œuvre l'aide au développement.

L'**approche-programme** repose sur quatre principes clefs :

- Conduite du programme assurée par le gouvernement ou l'organisation bénéficiaire ;
- Cadre budgétaire et programmatique unique et exhaustif ;
- Existence d'un processus formalisé pour la coordination entre donateurs et l'harmonisation des procédures des donateurs en matière de notification, budget, gestion financière et passation de marchés ;
- Efforts pour utiliser davantage les systèmes locaux de conception et de mise en œuvre des programmes, de gestion financière, de suivi et d'évaluation.

L'approche programme peut être financée selon différentes modalités d'aide : l'aide budgétaire globale, l'aide sectorielle ou encore l'aide projet. L'approche-programme se définit par opposition à l'approche projet.



Quelques précisions sur les modes opératoires :

1. Aide Budgétaire Globale :

Les caractéristiques des aides budgétaires globales sont les suivantes :

- Elles sont budgétaires. Par opposition aux aides projets, l'aide est transférée au budget de l'Etat bénéficiaire et la dépense est réalisée selon les procédures nationales en vigueur en matière de finances publiques.
- Elles sont globales. Elles se distinguent donc des aides sectorielles qui, elles, sont destinées au financement d'un secteur particulier et ont vocation à nourrir un dialogue de politique sectorielle,

portant notamment sur le développement des capacités nationales. Les ABG financent de manière indistincte les diverses politiques publiques menées par l'Etat bénéficiaire. Elles s'inscrivent dans une démarche systémique et intègrent, dans des proportions variables, des objectifs de stabilisation du cadre macroéconomique, d'appui au financement de la stratégie nationale de croissance et de lutte contre la pauvreté et de renforcement de la qualité de la gestion des finances publiques.

Les ABG peuvent être **annuelles ou pluriannuelles**. Elles sont en général **non ciblées**, mais dans certains cas peuvent être **ciblées** c'est-à-dire qu'elles peuvent financer des lignes de dépenses pré-identifiées (ex : salaires). Elles peuvent être versées **sous la forme de dons ou de prêts**.

On distingue deux types d'aides budgétaires globales : (i) Les aides budgétaires globales de stabilisation macroéconomique (ABG-SM), et (ii) Les aides budgétaires globales appuyant les stratégies de réduction de la pauvreté (ABG-RP)

2. Aides sectorielles

Une **aide sectorielle** peut être définie, de manière générique, comme un **financement harmonisé d'une politique sectorielle**. L'idée essentielle derrière cette terminologie est d'associer l'appui apporté à un **ensemble d'actions structurées pour atteindre des objectifs globaux et durables à l'échelle d'un secteur** ou d'une thématique et le renforcement du dialogue sur les politiques sectorielles.

L'instruction d'une aide sectorielle exige une analyse approfondie de différentes dimensions, qui détermine pour partie le choix du mode opératoire : (i) *au niveau sectoriel* [politique sectorielle et cadrage budgétaire sectoriel / capacités de gestion et questions institutionnelles / coordination sectorielle] et au *niveau global* [cadre macroéconomique / stratégie de réduction de la pauvreté / questions transversales : (i) gestion des finances publiques ; (ii) décentralisation et (iii) institutions et réforme de l'Etat]

o L'aide budgétaire sectorielle (ABS)

L'aide budgétaire sectorielle est un appui budgétaire dédié à un secteur : elle contribue directement ou indirectement au financement d'une politique sectorielle. Elle utilise les circuits nationaux de dépenses publiques.

Un soutien budgétaire non ciblé, versé au compte courant du Trésor public, constitue la forme ultime de financement harmonisé d'une politique sectorielle – les ressources allouées au secteur considéré sont alors totalement fongibles avec les autres ressources budgétaires, le suivi des dépenses se faisant dès lors à travers l'exécution du cadre sectoriel de dépenses à moyen terme et sa traduction budgétaire annuelle.

A la différence d'une aide budgétaire globale, une aide budgétaire sectorielle utilise comme cadre de dialogue et cadre de coordination, ceux existants au niveau sectoriel. En dehors de conditions générales concernant le cadre macroéconomique et la gestion des finances publiques, les conditions de décaissement concernent exclusivement les aspects sectoriels.

L'aide budgétaire sectorielle peut éventuellement être ciblée, c'est-à-dire consacrée aux dépenses de certaines lignes budgétaires identifiées.

o Le fonds commun budgétaire

La mutualisation des financements des bailleurs peut se faire par la mise en place d'un pot ou fond commun budgétaire auquel peut également contribuer le pays partenaire. En milieu francophone, il s'agit des Comptes d'Affectation Spéciale du Trésor (CAST).

Les ressources, inscrites au budget de l'Etat, viennent abonder un compte spécial du Trésor public permettant d'assurer une traçabilité globale et une affectation des ressources à un objet ou un secteur clairement identifié. Les dépenses de ce compte, également inscrites au budget de l'Etat, sont exécutées conformément aux procédures financières (y compris passation de marchés), budgétaires et comptables publiques de l'Etat. La programmation et le suivi de ces dépenses peuvent s'articuler aisément avec ceux des dépenses du budget général de l'Etat.

Les aides à travers un fonds commun budgétaire sont considérées comme des aides budgétaires « ciblées » sur le secteur même si les ressources peuvent être fongibles avec les ressources des autres partenaires.

- **Le fonds commun ad hoc**

Certains bailleurs peuvent décider de mutualiser leur financement à travers la mise en place d'un pot ou fond commun ad hoc. Les ressources et dépenses peuvent être inscrites au budget de l'Etat, mais elles sont exécutées en dehors des procédures budgétaires et comptables du pays.

3. Aide projet

L'aide projet est caractérisée par une utilisation ciblée des fonds pour des activités précises dont les objectifs, les extrants et les intrants requis ont été définis. Les extrants obtenus sont propres au projet. Dans le cadre de l'aide projet, le partenaire reste très présent dans la gestion des ressources, à travers des avis de non objection.

Des **aides projets** peuvent être mises en œuvre **dans le cadre d'une approche programme**. Dans ce cas, cela suppose que le projet s'intègre dans une approche planifiée et coordonnée par le gouvernement ou l'organisation bénéficiaire en vue de l'obtention des résultats souhaités.

EVOLUTION DES MODES OPERATOIRES

Années	Pays	Approche programme			Aide projet	Approche projet	Total	Appr. Progr.		% Aide secto.		% ABS	% ABS + Fond budg.
		Aide sectorielle						%	Total	%	Total		
		Aide budgétaire sectorielle	Fond budgétaire	Fonds commun ad hoc									
ANNEE 2002													
Edu	Mauritanie C2D			9,76		9,76	100%	9,76	100%	9,76	0%	0%	
	Niger				10,6	10,6	100%	10,6	0%	0	0%	0%	
	Togo					6,3	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Djibouti					2,7	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total Education 2002		0	0	9,76	10,6	9	69%	20,36	33%	9,76	0%	0%	
FP	Tunisie FP					26	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total FP 2002		0	0	0	0	26	0%	0	0%	0	0%	0%	
ANNEE 2003													
Edu	Sénégal (Dakar)				9	9	100%	9	0%	0	0%	0%	
	Tanzanie C2D		4,25			4,25	100%	4,25	100%	4,25	0%	100%	
	Madagascar					8,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Burkina Faso		10			10	100%	10	100%	10	0%	100%	
Total Education 2003		0	14,25	0	9	8,5	73%	23,25	45%	14,25	0%	45%	
FP	Tanzanie (école hôtelière)					4,7	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Laos (métiers de l'eau)					2,7	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total FP 2003		0	0	0	0	7,4	0%	0	0%	0	0%	0%	
ANNEE 2004													
	Mali (Bamako)				9	9	100%	9	0%	0	0%	0%	
Total Education 2004		0	0	0	9	9	100%	9	0%	0	0%	0%	
	Sénégal FP					10	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total FP 2004		0	0	0	10	10	0%	0	0%	0	0%	0%	
ANNEE 2005 (hors FSP transférés)													
	Bénin		6,88		8,12	15	100%	15	46%	6,88	0%	46%	
	Madagascar		10,5		6,5	17	100%	17	62%	10,5	0%	62%	
	Djibouti (AT)				1,5	1,5	100%	1,5	0%	0	0%	0%	
	Togo (AT)					1,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Niger (AT)				1,5	1,5	100%	1,5	0%	0	0%	0%	
Total Education 2005		0	17,38	0	17,62	36,5	96%	35	48%	17,38	0%	48%	
	Mauritanie					7	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total FP 2005		0	0	0	0	7	0%	0	0%	0	0%	0%	
ex- FSP	Burkina Faso		15			15	100%	15	100%	15	0%	100%	
	Burkina Faso FP					1,45	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Niger		8,32			8,32	100%	8,32	100%	8,32	0%	100%	
	Bénin				1,07	1,07	100%	1,07	0%	0	0%	0%	
	Cameroun					1,05	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Djibouti					0,47	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Laos					1,96	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Algérie FP					3,07	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Liban					0,95	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Maroc					4,87	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Madagascar					1,06	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Mauritanie				0,65	0,65	100%	0,65	0%	0	0%	0%	
	Sénégal				2,45	2,45	100%	2,45	0%	0	0%	0%	
	Sénégal FP					2,75	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Togo					0,94	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Vanuatu					0,14	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total ex FSP 2005		0	23,32	0	4,17	18,71	60%	27,49	50%	23,32	0%	50%	
ANNEE 2006													
	Sénégal	11			3	14	100%	14	79%	11	79%	79%	
	Mali	6			11	17	100%	17	35%	6	35%	35%	
	Tanzanie C2D	4,35				4,35	100%	4,35	100%	4,35	100%	100%	
	Djibouti				8	8	100%	8	0%	0	0%	0%	
	Mauritanie C2D			11,8		11,8	100%	11,8	100%	11,8	0%	0%	
	Algérie				1,5	1,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Burundi				1,5	1,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Mauritanie (AT)				5,5	5,5	100%	5,5	0%	0	0%	0%	
	Burkina Faso (AT)				1,5	1,5	100%	1,5	0%	0	0%	0%	
	Benin (AT)				1,2	1,2	100%	1,2	0%	0	0%	0%	
	Cameroun (AT)					1,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Maroc (AT)					1,07	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Sénégal (AT)				1,2	1,2	100%	1,2	0%	0	0%	0%	
	Benin (AT)					0,3	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Trust Funds			1,515		1,515	100%	1,515	100%	1,515	0%	0%	
Total EDU 2006		21,35	0	13,315	31,4	5,87	92%	66,065	48%	34,665	30%	30%	
	Burkina Faso (AT)					0,23	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Sénégal (AT)					1,5	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Gabon (AT)					0,7	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Maroc (AT)					0,55	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Sao Tomé (AT)					0,65	0%	0	0%	0	0%	0%	
	Tunisie (FERC)					1	0%	0	0%	0	0%	0%	
Total FP 2006		0	0	0	0	4,63	0%	0	0%	0	0%	0%	

HYPOTHESES D'ENGAGEMENT

en Millions euros

Pays	2006		2007		2008		2009	
		dt post prim		dt post prim		dt post prim		dt post prim
A) SUBVENTIONS								
Burkina Faso	1,73	O	12	N			15	O
Niger					20	O		
Mauritanie	5,5	O					12	O
Guinée			10	O				
Bénin					7	O	15	O
Mali	17	O					25	O
Sénégal	16,7	O					25	O
Togo					10	O		
Côte d'Ivoire								
Djibouti	8	O					8	O
Madagascar					6	O		
Tchad			7	N				
Gabon	0,7	O						
Sao Tomé	0,65	O						
Cameroun	1,5							
RCA					5			
Burundi	1,5	N	6	N				
Congo	0,6		6	O				
RDC			0,8					
Algérie	1,5	N	4,5	N	4	O	6	O
Maroc	1,07		1,5	O	2,5	N		
TAP								
Liban					3	N		
Tunisie	1	O						
Haiti					5	N		
Vanuatu					5	N		
Trust Funds	1,515		6,8		6,8		6,8	
multi pays					5			
Total Subventions	58,965		54,6		79,3		112,8	
B) C2D								
Mauritanie	11,8	O						
Tanzanie	4,35	N						
Ruanda			3,34	N				
Cameroun			55	N	35	N		
Burundi					5	N		
Guinée					15	O		
RDC					40	O		
Congo							10	O
Total C2D	16,15		58,34		95		10	
C) PRETS								
Burkina Faso			4	O				
Afrique du Sud			50	N				
Namibie			35	O				
Sénégal			4,5	O				
Gabon			10	O			10	N
Maroc			20	O	40			
Tunisie							20	O
Madagasacar					20	O		
Egypte					20	O		
Turquie					25	O		
Total Prêts	0		123,5		105		30	
Total AFD	75,115		236,44		279,3		152,8	

Sous l'hypothèse d'une enveloppe subvention croissante en 2008 et 2009, atteignant 400 millions d'euros en 2009