



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

Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad (2005-2015)

SYNTHÈSE

RAPPORT D'ÉVALUATION

N°139



Direction générale de la mondialisation, de la culture, de l'enseignement
et du développement international

2018

Le rapport complet de l'évaluation
est disponible sur France Diplomatie :

www.diplomatie.gouv.fr

Ce document est la synthèse d'un rapport
d'évaluation établi à la demande du ministère de
l'Europe et des Affaires étrangères et de l'Agence
française de développement. Les analyses et les
commentaires développés n'engagent que leurs
auteurs et ne constituent pas une position officielle.

Remerciements

Les auteurs tiennent ici à remercier l'ensemble
des interlocuteurs rencontrés pour leur disponibilité
et la qualité de leurs contributions.

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

Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad (2005-2015)

SYNTHÈSE

Évaluation réalisée par :



Pluricité : Nicolas Subileau (directeur de mission),
Aude Defasy et Éric Lanoue
Learning Avenue : Fabrice Hénard
Experts locaux : Afsata Paré-Kaboré (Burkina Faso),
Cheikh Oumar Fomaba (Mali), Moussa Batchily Ba (Mauritanie),
Ibrahima Halilou (Niger), Emmanuel Dnalbaye (Tchad)
Éval Conseil : Gildas Gautier (contrôle qualité)



Table des matières

Chapitre 1 Enjeux et finalités de l'étude	6
1.1 Cadre de l'évaluation	6
1.2 Champ de l'évaluation	6
1.3 La démarche d'évaluation	7
Chapitre 2 Contexte global	8
2.1 Des pays en situation de crise globale aiguë	8
2.2 Une croissance démographique forte, qui démultiplie le besoin d'éducation	8
2.3 Une faiblesse extrême des ressources nationales	8
2.4 Une place prédominante du français dans les politiques nationales et dans l'enseignement	9
2.5 Un effort significatif des gouvernements pour soutenir les systèmes éducatifs, mais des besoins toujours importants	10
Chapitre 3 Acteurs de l'aide en matière d'éducation de base dans les pays du G5S et place de la France	15
3.1 Une présence significative mais en retrait depuis 2009	15
3.2 Les interventions françaises dans l'éducation de base	16
Chapitre 4 Conclusions	24
4.1 L'action de la France est articulée autour des priorités des pays du G5S	24
4.2 Les actions financées par l'AFD et le MEAE correspondent aux priorités françaises	25
4.3 Les modalités d'intervention de la France ont été flexibles, mais l'ampleur des besoins reste élevée	25
4.4 Les acteurs français souvent leaders du dialogue sectoriel, mais dans un cadre de concertation limité	26
4.5 Le soutien à l'apprentissage du français reste limité et insuffisamment adapté à chaque pays	27
4.6 L'accès à l'éducation a été amélioré, mais les résultats restent peu significatifs en matière de qualité et d'efficacité interne des systèmes	27
4.7 Les interventions françaises n'assurent pas la viabilité des évolutions obtenues dans les contextes des pays du G5S	28
Chapitre 5 Préconisations	29
Sigles et abréviations	34

Chapitre 1

ENJEUX ET FINALITÉS DE L'ÉTUDE

1.1 Cadre de l'évaluation

L'évaluation stratégique de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5 Sahel¹ (G5S) a été lancée conjointement par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) français et l'Agence française de développement (AFD).

Cet exercice, qui s'appuie sur une analyse rétrospective et prospective, a été confié à un prestataire extérieur. Il a été réalisé sous la conduite d'un groupe de référence chargé d'apporter un éclairage sur le processus et l'objet de l'évaluation. Les objectifs de cette évaluation sont les suivants :

Objectifs liés à la dimension rétrospective de l'évaluation (sur la période concernée par l'évaluation 2005-2015) :

- **Caractériser les enjeux spécifiques des cinq pays visés par l'évaluation.**
- **Dresser un bilan de l'action de la France en faveur de l'éducation de base** dans les cinq pays visés par l'évaluation.
- **Évaluer la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité** de l'action de la France pour le soutien à l'éducation de base dans ces pays.

Objectifs liés à la dimension prospective de l'évaluation :

- Disposer d'éléments utiles pour la mise en œuvre de la **stratégie pour l'éducation, la formation et l'insertion 2017-2021 du MEAE** et du **cadre d'intervention sectoriel (CIS)** « Éducation, formation, emploi » de l'AFD, en tenant compte de la nouvelle initiative « Alliance Sahel » (juillet 2017).

1.2 Champ de l'évaluation

L'évaluation porte sur l'action de la France pour le développement de l'éducation de base dans les pays du G5S (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad) et ne constitue pas une évaluation des politiques éducatives de ces cinq pays. Le périmètre de l'action de la France ici évaluée recouvre les appuis bilatéraux aux pays, les contributions multilatérales, ainsi que les programmes régionaux initiés ou soutenus par la France, tels que le pôle de Dakar de l'UNESCO, l'initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), École et langues nationales en Afrique (ELAN) etc., dont la portée ne se limite pas aux seuls pays du G5S.

Pour cette évaluation, le terme « **éducation de base** » (EDB) recouvre l'enseignement en primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (collège). Les actions de soutien au français s'inscrivant dans les politiques éducatives des pays sont intégrées dans le champ de cette évaluation.

L'action de la France est ainsi constituée par :

- les engagements financiers et le financement de l'assistance technique pour l'éducation de base dans les pays du G5S² par l'AFD ;
- les engagements du MEAE portant sur sept projets financés par le Fonds de solidarité prioritaire (FSP) et cinq postes d'expert technique international (ETI) ;
- l'action d'opérateurs spécialisés et des partenaires financés par l'AFD ou le MEAE pour des programmes ayant contribué au développement de l'éducation de base dans les pays du G5S : Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie [CONFEMEN]), IFADEM, pôle de Dakar, Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages des élèves (OPERA) et ELAN ;

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

2. 37 subventions « pays » dans le cadre d'aides budgétaires globales ou ciblées et d'aides projet comprenant de l'assistance technique.

- le travail d'influence et les contributions de la France aux organisations internationales œuvrant pour l'éducation de base dans les pays visés, dont la participation au partenariat mondial pour l'éducation (PME), *via* notamment la mise à disposition d'experts techniques internationaux (deux ETI) ;
- le soutien à quatre projets d'organisations non gouvernementales (ONG) intervenant dans le secteur de l'éducation de base (facilité d'innovation sectorielle pour les ONG [FISONG] et projets Initiatives ONG) ;
- la coopération décentralisée³.

Le champ temporel de l'évaluation rétrospective s'étend de 2005 à 2015⁴. Le début de la période est marqué par un transfert de compétences entre le MEAE et l'AFD : en 2005, l'Agence est devenue responsable de la mise en œuvre de l'action bilatérale de la France dans le secteur éducatif (alphabétisation, éducation primaire et secondaire, formation professionnelle). Le MEAE est resté responsable de l'action multilatérale, ainsi que de la mise en œuvre des actions liées à la coopération culturelle, à la francophonie et à la promotion de la langue française, de la recherche et de l'enseignement supérieur.

1.3 La démarche d'évaluation

L'évaluation a suivi une démarche en trois grandes phases chronologiques, déployées entre septembre 2016 et novembre 2017 :

1. Une phase de cadrage (septembre à décembre 2016), dont l'objet a été de préciser l'approche évaluative (reconstitution de la logique d'intervention de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S, définition des questions évaluatives et du référentiel d'évaluation et élaboration du plan de collecte d'informations).

2. Une phase de collecte d'informations en deux étapes :

a. Une collecte préalable aux missions de terrain (janvier à avril 2017), qui a consisté à réaliser un travail important de bilan de l'action de la France sur la base de la conduite d'une

trentaine d'entretiens auprès d'acteurs clés et d'une analyse documentaire du matériau très dense accumulé, portant sur le pilotage et la mise en œuvre des différentes composantes de la stratégie d'intervention de la France.

b. La réalisation de missions de terrain dans les pays du G5S (mai à juin 2017) afin de réaliser une vingtaine d'entretiens ciblés, dans chacun des pays, auprès d'acteurs ayant une vision historique et stratégique au niveau des autorités nationales, des services des ambassades françaises, des agences AFD, des partenaires techniques et financiers (PTF), des ONG et des acteurs de la société civile.

3. Une phase d'analyse et de finalisation du rapport d'évaluation (juillet à novembre 2017), qui a permis de récapituler les principaux enseignements de l'évaluation et de présenter un ensemble de recommandations.

Certaines limites à l'exercice d'évaluation doivent être mentionnées :

- L'absence d'un document stratégique français portant spécifiquement et uniquement sur le soutien à l'éducation de base au Sahel sur la période évaluée fait que l'action de la France ne peut pas être appréciée par rapport à des objectifs précis définis *ex-ante*.
- Le manque de données de suivi sur les différentes composantes de l'action de la France et le nombre insuffisant de projets ayant fait l'objet d'évaluations a limité le travail possible d'analyse documentaire et de consolidation des données et des informations.
- L'équipe d'évaluation a rencontré d'importantes difficultés pour interroger des acteurs ayant une vision historique du fait du très fort renouvellement du personnel dans les institutions visées (PTF, ONG et autorités nationales). Ces rotations affectent la mémoire institutionnelle utile pour une évaluation portant sur 10 ans.
- Enfin, la détermination d'un lien de causalité entre l'action spécifique de la France sur la période observée et les effets et les impacts attendus s'est révélée difficile, voire impossible, compte tenu du champ étendu de l'étude et du nombre très important d'acteurs en présence.

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

4. Cependant, les recommandations développées dans le cadre de l'évaluation prennent en compte le contexte plus récent (fin 2017).

Chapitre 2

CONTEXTE GLOBAL

2.1 Des pays en situation de crise globale aiguë

Les difficultés socioéconomiques et politiques auxquelles les pays du Sahel sont confrontés sont d'une ampleur inédite en conjuguant l'extrême pauvreté, les crises alimentaires, les faiblesses institutionnelles, l'explosion démographique, l'importance accrue des trafics et des mouvements extrémistes ou encore les conflits ethniques et religieux. Depuis 2005, la situation de ces pays s'est détériorée, en particulier sur les plans politique, humanitaire et sécuritaire⁵. Les conflits et les violences dans la sous-région ont pris une importance renouvelée : violences chroniques liées à la compétition pour les ressources naturelles notamment, criminalité organisée autour du trafic de stupéfiants et violences armées, nationales et transnationales, depuis le début de la crise libyenne. Cette crise s'est répercutée sur les conflits armés au Mali et sur l'expansion de la menace de Boko Haram dans le bassin du lac Tchad.

Un processus de fragilisation des États de la sous-région résulte de cette situation et se traduit par leur incapacité à concrétiser les politiques publiques sur les territoires périphériques où vivent les populations les plus vulnérables, qui ressentent ainsi une défiance et une frustration croissantes envers les autorités publiques. La fragilité des États du Sahel est accrue par le renforcement des mouvements antigouvernementaux radicaux, qui occupent les espaces laissés vacants et tentent de prendre en main la gestion de fonctions essentielles assurées par l'État (sécurité, justice...).

Cette situation a un impact direct et important sur les systèmes éducatifs du fait des pressions créées par les mouvements de population, de l'affectation des ressources aux secteurs de la sécurité plutôt qu'aux services sociaux ou encore du risque, pour les acteurs de la coopération, lié aux actions terroristes. Le G5 Sahel et l'Alliance Sahel⁶ constituent des opportunités politiques pour tenter de répondre plus efficacement aux effets de ces situations de crises globales et aiguës, dans les domaines de l'éducation et de l'emploi des jeunes en particulier.

2.2 Une croissance démographique forte, qui démultiplie le besoin d'éducation

Les cinq pays du G5S enregistrent des taux de croissance démographique parmi les plus élevés au monde. À la fin du XXI^e siècle, un tiers de la croissance de la population mondiale viendra des pays du Sahel.

La conséquence de cette croissance démographique est l'extrême jeunesse des populations sahéliennes, avec des besoins en éducation et en emploi, qui ne sont d'ores et déjà pas satisfaits. Cette pression démographique pèse également fortement sur les finances publiques des pays sahéliens, qui peinent à soutenir les évolutions des taux de scolarisation, alors que ces pays sont encore loin d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle (SPU), comme l'ont noté l'ensemble des rapports mondiaux de suivi sur l'éducation pour tous dressés jusqu'en 2015. Pour combler ce retard, la définition de politiques éducatives efficaces et la mobilisation accrue de ressources pour répondre aux besoins éducatifs croissants représentent une impérieuse nécessité.

2.3 Une faiblesse extrême des ressources nationales

Selon le produit intérieur brut (PIB) par habitant en dollars courants et l'indice de développement humain (IDH) du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), les États sahéliens se trouvent parmi les quarante pays les plus déshérités de la planète.

Le revenu national brut (RNB) des cinq pays est largement inférieur à la moyenne par habitant du continent africain, en particulier dans les pays qui disposent d'importantes ressources naturelles exportables (Niger, Tchad...) et dans les pays souffrant

5. Source : Union européenne, *L'Union européenne et le Sahel*, Bruxelles, 6 février 2014.

6. Initiée sous impulsion franco-allemande le 13 juillet 2017 à Paris, l'Alliance Sahel associe les principaux partenaires du développement bilatéraux et multilatéraux des États du Sahel. L'Alliance est un mécanisme de renforcement de la coordination des partenaires pour une aide plus rapide, plus efficace et mieux ciblée.

d'une situation d'enclavement économiquement handicapante (Mali, Niger, Tchad). Dans ces cinq pays, un peu plus de la moitié de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, un chiffre en phase avec la moyenne de l'Afrique subsaharienne (ASS).

2.4 Une place prédominante du français dans les politiques nationales et dans l'enseignement

Du fait de l'histoire coloniale et des choix opérés lors des indépendances, le français occupe encore une place importante à

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

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

	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
Langue d'enseignement (écoles publiques)					
Langue d'apprentissage non officielle (dans le public et le privé) des disciplines scientifiques aux côtés de l'arabe ; seule langue d'enseignement des autres matières (histoire, philosophie...)					
Bilinguisme français-arabe					
Bilinguisme français-arabe limité à certaines écoles (écoles coraniques rénovées et médersa)					
Expérimentation d'une transition progressive langues nationales et/ou vernaculaires (L1) vers le français langue seconde (L2) devenant médium d'enseignement (projets bailleurs de fonds, échantillon d'écoles) dans les premiers apprentissages					
Expérimentation d'un bilinguisme intégral en français et en langue nationale (hors arabe)/français ⁷					

Source : Pluricité à partir de diverses sources documentaires (plans décennaux de développement de l'éducation, rapports, études⁸, articles scientifiques)

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

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

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

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

2.5 Un effort significatif des gouvernements pour soutenir les systèmes éducatifs, mais des besoins toujours importants

2.5.1 Une croissance générale des effectifs scolaires

Les pays du G5 Sahel ont eu à faire face, en une seule décennie, à des phénomènes d'augmentation spectaculaire des

effectifs. Entre 2005 et 2015, les taux de croissance des effectifs ont littéralement bondi⁹. À titre d'illustration, au Burkina Faso et au Niger, les effectifs scolaires en primaire ont connu une croissance supérieure à 100 %, et ceux du secondaire ont progressé de 200 %.

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

Les pays du G5 Sahel ont élaboré des plans décennaux de développement du secteur de l'éducation, qui s'appuient sur les résultats des rapports d'État sur les systèmes éducatifs nationaux (RESEN). Les approches sectorielles se sont poursuivies et consolidées sur la période, sauf au Mali et au Tchad où elles ont été interrompues et transformées en plans ou stratégies intérimaires.

Ces plans sectoriels connaissent sur la période des évolutions notables : largement centrés dans un premier temps sur l'enseignement primaire, les plans décennaux s'orientent ensuite vers une intégration du collège (1^{er} cycle du secondaire) dans une éducation de base élargie, tout en fixant des seuils de régulation des taux de transition¹⁰ (sauf dans les cas du Mali et du Tchad). Sous la pression des objectifs de scolarisation universelle en primaire, l'accent est mis, dans un premier temps, sur les aspects purement quantitatifs, puis est tempéré, en deuxième période, par une volonté d'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils sont, pour certains, révisés dans leurs objectifs et leurs simulations à la lumière des recensements généraux de la population (Burkina Faso en 2009 et Niger en 2014).

En référence au cadre de l'Éducation 2030¹¹, les objectifs éducatifs ont été réévalués de façon ambitieuse et les plans décennaux se veulent, dans leur ensemble, optimistes. Tous les plans décennaux sont cohérents avec les lois d'orientation ou les lettres de politique éducative propres aux pays.

9. Les effectifs scolaires en primaire ont été multipliés par 1,43 en Mauritanie, par 1,48 au Mali, par 1,85 au Tchad, par 2,13 au Burkina Faso, par 2,3 au Niger (moyenne de 1,36 pour toute l'Afrique subsaharienne). Les effectifs de niveau collège ont été multipliés par 1,77 au Tchad (jusqu'en 2012), par 2 au Mali, par 2,46 en Mauritanie, par 3,17 au Niger et par 3,43 au Burkina Faso (moyenne de 1,63 pour toute l'Afrique subsaharienne).

10. Par exemple, le Niger a limité en 2015 les taux de transition de primaire en secondaire à 50 %.

11. En 2015, le Forum mondial sur l'éducation d'Incheon a adopté la Déclaration d'Incheon, qui réaffirme les engagements en faveur de l'Éducation pour tous de Jomtien et Dakar et s'engage à mettre en œuvre le nouvel agenda mondial Éducation 2030. Ce nouveau programme se rapporte à l'objectif de développement durable 4 (« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »).

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

2.5.3 Un effort significatif des gouvernements pour financer l'éducation

Les gouvernements du G5 Sahel ont mobilisé des financements domestiques significatifs pour l'éducation : leur part des dépenses d'éducation en regard du PIB est conforme à la fourchette préconisée au niveau international (entre 4 % et 6 %).

Pour ce qui est de la part de budget, les pays allouent entre 11,4 % (Mauritanie) et plus de 20 % du budget de l'État à l'éducation (21,6 % au Niger), et l'allocation à l'enseignement primaire représente entre environ 40 % (Mali et Mauritanie) et plus de 60 % (Burkina Faso) de la dépense publique en éducation. L'allocation dans le premier cycle du secondaire est plus faible puisqu'elle oscille entre moins de 10 % (Mali et Tchad) et près de 20 % (Niger) de la dépense publique consacrée à l'éducation.

Malgré cet effort budgétaire, le niveau de dépense moyen se situe autour de 140 dollars américains par an par élève dans l'enseignement primaire, ce qui reste insuffisant pour garantir à tous les enfants une éducation de qualité. Le poids de la croissance

démographique dans les pays du G5S ne peut qu'accentuer cette insuffisance, au vu des ressources nationales disponibles.

Enfin, le versement des salaires aux enseignants pour accompagner le développement quantitatif des systèmes éducatifs et les frais liés au fonctionnement des systèmes absorbent l'essentiel des ressources nationales consacrées à l'éducation. L'aide extérieure permet de financer les investissements, de développer des projets et de travailler sur la qualité.

2.5.4 Un accès à l'éducation fortement amélioré, mais des problèmes persistants de qualité et d'équité

Depuis le début des années 2000, les pays du G5 Sahel ont enregistré des progrès importants en matière d'accès, de rétention et d'achèvement. Néanmoins, les résultats des systèmes éducatifs de ces pays restent parmi les plus faibles au monde.

En raison d'une forte demande éducative et de l'accroissement des effectifs primaires, la pression est aujourd'hui forte sur le premier niveau de l'éducation secondaire. Mais dans les pays du G5S, seule une minorité d'élèves accède aux études secondaires (entre 16 % au Niger et 33 % au Mali en 2015). Nombreux sont les élèves qui ne terminent pas un cycle complet d'éducation primaire, et les taux de transition de primaire en secondaire restent faibles, en particulier en zone rurale.

Bien qu'en progression, l'égalité d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons n'est pas effective dans les pays du G5S. Depuis 2011, le taux de scolarisation des filles dans le primaire a dépassé les 50 % dans les cinq pays, ce qui n'était le cas que de la Mauritanie dix ans plus tôt. Néanmoins, les filles restent pénalisées, en particulier au Tchad et au Niger. Dans ces pays, les taux de scolarisation des filles en primaire et dans le premier niveau du secondaire restent encore inférieurs à ceux des garçons (respectivement -21 points et -10 points), et les écarts ont peu évolué au cours des quinze dernières années.

Les pays du G5S sont classés parmi les dix nations où le nombre potentiel d'années de scolarisation d'un jeune en âge d'être scolarisé est le plus faible. L'espérance de vie scolaire varie de 5,5 ans au Niger à 8,1 ans en Mauritanie, contre une moyenne de 8,9 ans en Afrique subsaharienne et 10,6 ans dans le monde, avec de grandes variations selon les régions.

L'accès équitable à l'éducation n'est pas le seul défi éducatif qu'il reste à relever dans les pays du G5S. Les systèmes éducatifs de ces pays restent peu performants. D'une part, la scolarisation n'est toujours pas universelle. D'autre part, la qualité de l'éducation donne de très faibles résultats d'apprentissage. La formation initiale des maîtres demeure problématique. Dans les pays du G5 Sahel, les élèves ont, en grande majorité, un enseignant ayant suivi au moins un an de formation professionnelle initiale, aussi bien en début qu'en fin de cycle. Il existe encore, cependant, une proportion non négligeable d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle initiale, cette situation étant plus prononcée en début de cycle (PASEC 2014). Ainsi, la part des enseignants qualifiés demeure très insuffisante : elle est en moyenne de 70 % dans le primaire, sachant qu'il existe de grands écarts entre les pays (au Mali et au Niger, seul un professeur sur deux s'avère formé). La situation est encore plus dégradée dans le secondaire, où les enseignants formés ne représentent qu'un quart des effectifs au Niger et moins de la moitié au Burkina Faso. En outre, les dispositifs nationaux de formation continue sont encore très faiblement développés et ne viennent pas contrebalancer ce déficit de formation initiale. Quant au nombre d'élèves par enseignant, il reste élevé et supérieur à celui observé en Afrique subsaharienne : 44 élèves en moyenne dans le primaire (avec un maximum de 62 élèves au Tchad) et 26 élèves dans le secondaire, avec de fortes disparités régionales (certaines classes en zone rurale affichant un ratio maître/élèves de 1 pour 80).

2.5.5 Un développement de l'enseignement privé mal mesuré

L'enseignement privé, qu'il soit encadré par les États ou non, est loin de représenter une catégorie homogène. Il regroupe des écoles dont les finalités sont à la fois distinctes et parfois communes : écoles à vocation sociale comme les « écoles communautaires » où les familles participent à leur construction, écoles confessionnelles (coraniques, catholiques, protestantes) et écoles privées laïques lucratives destinées aux classes aisées¹².

Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO¹³ (ISU), en moyenne, sur tout le continent africain, le pourcentage d'élèves inscrits

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

Concernant les écoles à caractère confessionnel musulman qui accueillent des enfants d'âge scolaire (les écoles coraniques traditionnelles accueillant aussi des adultes), quatre grandes catégories sont formellement distinguées, mais s'avèrent cependant bien plus fluides et perméables dans la réalité. Les **écoles coraniques**, traditionnelles ou modernes (dites « améliorées » au Niger), sont centrées sur la mémorisation du Coran et l'acquisition des rudiments des sciences islamiques, chaque discipline étant plus ou moins développée selon les écoles. Les écoles dites « modernes » proposent souvent un cadre d'accueil proche de l'école formelle et des horaires d'enseignement le matin et le soir, adaptés à la fréquentation de l'école durant la journée. Les **écoles franco-arabes** (souvent appelées « médersa »), publiques pour la plupart, sont des écoles « mixtes » : langue arabe, Coran et sciences islamiques sont enseignés aux côtés des matières séculières, du cycle fondamental jusqu'au secondaire. Il se trouve aussi des **médersa dites « arabo-islamiques »**, souvent portées par le courant « réformiste », qui privilégient les sciences islamiques et la langue arabe. Elles peuvent parfois être rapprochées de la catégorie des écoles franco-arabes, car certaines d'entre elles tendent peu à peu à intégrer quelques enseignements séculiers. Cette catégorie d'écoles reste assez peu documentée.

12. Rohen d'Aiglepierrre, *L'enseignement privé en Afrique subsaharienne. Enjeux, situations et perspectives de partenariat public-privé*, À savoir, n° 22, août 2013 ; et, plus récemment, Hamidou Dia et al., « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, n° 257, 2016/1.

13. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

Tableau 2 : Les différents types d'école à caractère confessionnel musulman

	École coranique traditionnelle	École coranique moderne	École ou médersa franco-arabe PRIVÉE	École ou médersa franco-arabe PUBLIQUE
Projet éducatif principal	Mémorisation du Coran + rudiments des pratiques	Mémorisation du Coran + sciences islamiques	Arabe et français + sciences islamiques + matières séculières <i>Répartis différemment selon les écoles et/ou les pays</i>	Arabe et français + programme élémentaire + sciences islamiques <i>Sauf au Mali</i>
Sanction des études	<i>Ijaza</i>	<i>Ijaza</i> Certificat fin primaire <i>selon pays</i>	Diplôme privé (reconnu ou non par l'État) Certificat fin primaire	Diplôme d'État Certificat fin primaire
Tutelle	Aucune	Aucune effective <i>MEN au Sénégal</i>	MEN ¹⁴	MEN
Horaires	Internat Externat Temps partagé	Internat Externat Temps partagé	Externat, horaires scolaires	Externat, horaires scolaires

Source : « Écoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? », étude commanditée par l'AFD, résumé exécutif, mars 2014.

Compte tenu de leur caractère parfois informel ou du manque de rigueur dans les collectes de statistiques, les effectifs des écoles privées sont largement sous-estimés dans les statistiques officielles. Dans les pays du G5 Sahel, on observe, depuis les années 2000, une montée en puissance des écoles coraniques, mais elle reste officiellement difficile à mesurer et, de fait, non mesurée. Ces écoles – à ne pas confondre avec l'enseignement arabo-islamique intégré au système d'enseignement formel – se sont constituées en réponse à une faillite perçue de l'école dite « publique », accompagnée d'un discrédit jeté par les populations sur celle-ci.

2.5.6 Un phénomène d'exclusion scolaire, qui demeure important malgré les progrès enregistrés

Le Burkina Faso et le Niger étaient, en 2005, les pays du G5 Sahel connaissant les pourcentages d'enfants non scolarisés les plus élevés (respectivement 54 % et 58 %), classant ces deux pays à la 4^e et à la 3^e places mondiales dans ce domaine. Ce pourcentage chute de façon significative de 21 points au Niger entre 2005 et 2015, de 23 points au Burkina Faso tout

14. Ministère de l'Éducation nationale.

en se maintenant dans la fourchette supérieure des 30 %. Si le Tchad a, quant à lui, réduit de moitié son pourcentage d'enfants non scolarisés sur la période (passant de 42 % en 2005 à 21 % en 2015), la Mauritanie, seul pays à connaître un pourcentage inférieur à 30 %, n'a progressé que de 9 points (son taux diminue de 29 % à 20 %) au cours de la période. La baisse du nombre de filles non scolarisées est particulièrement importante entre 2005 et 2015, mais les écarts subsistent entre les garçons et les filles en fin de période, excepté au Burkina Faso et en Mauritanie, où les taux de filles et de garçons non scolarisés sont relativement proches.

Les caractéristiques régionales des enfants non scolarisés montrent que les écarts de proportions d'enfants non scolarisés sont très importants entre les zones rurales ou péri-urbaines et les zones urbaines (voire intra-urbaines), entre les ménages les plus pauvres et les ménages les plus aisés, ainsi qu'entre les filles et les garçons. Ainsi, dans les pays du G5S, une fille résidant en zone rurale issue d'un ménage pauvre a deux fois plus de risques d'être exclue du système éducatif qu'un garçon résidant en zone urbaine issu d'un ménage aisé.

2.5.7 Des acquis scolaires des élèves toujours insuffisants

Comme le notait la directrice générale de l'UNESCO lors du bilan global de l'Éducation pour tous dressé en 2015, peu de progrès ont été réalisés en matière de qualité en raison d'une forte concentration des moyens d'intervention sur l'accès, retenu comme premier objectif. En 2014, l'UNESCO¹⁵ rapportait le chiffre de 250 millions d'enfants n'ayant pas acquis les éléments fondamentaux de lecture dans le monde, dont 130 millions étaient pourtant scolarisés en primaire. Cette situation est d'autant plus alarmante en Afrique subsaharienne et dans l'espace sahélo-saharien en particulier, où seulement deux enfants sur cinq atteignent la 4^e année de primaire et acquièrent les savoirs fondamentaux en lecture. Selon les enquêtes du PASEC 2014, le Burkina Faso se classe dans le premier groupe de pays pour les seuils de compétences atteints en langue et en mathématiques en fin de scolarité (supérieurs à 50 %), alors que le Niger et le Tchad se situent, quant à eux, dans le dernier groupe : en fin de scolarité, moins de 20 % des élèves atteignent ces seuils suffisants en langue et en mathématiques.

15. UNESCO, 11^e rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, 2014.

Chapitre 3

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

3.1 Une présence significative mais en retrait depuis 2009

3.1.1 Un appui de l'aide internationale, toujours en deçà des besoins croissants, mais indispensable pour structurer le développement des systèmes éducatifs des pays du G5S

Au regard des besoins éducatifs en croissance rapide, tant au plan quantitatif (du fait des facteurs démographiques et des progrès mêmes de la scolarisation), qu'au plan qualitatif, l'aide internationale peine à répondre aux enjeux de développement et d'équité d'accès aux services d'EDB dans les pays du G5S. Le montant annuel total de cette aide (aide publique au développement [APD] brute tous bailleurs¹⁶) connaît une baisse de 31 % entre les deux périodes 2005-2009 et 2010-2014, en passant de 858 millions d'euros à 594 millions d'euros. Ce constat montre que la plupart des donateurs, dont la France (-27 %), ont réduit les montants de leur aide consacrée à l'éducation de base.

Néanmoins au-delà de la dimension financière, l'aide publique internationale au secteur de l'EDB dans les pays du G5S contribue à soutenir la structuration des systèmes et des politiques éducatives, à travers l'appui technique apporté à la définition et au pilotage des plans sectoriels nationaux, en palliant les difficultés des administrations centrales à ce niveau. En appui et en suivi de l'approche sectorielle, les bailleurs de fonds et les

ministères de l'Éducation nationale ont organisé, pendant la période, des cadres partenariaux de concertation, dont les moments forts sont les revues sectorielles annuelles. La coordination et l'animation de ces cadres de concertation incombent à un chef de file, dont la fonction, à plusieurs reprises dans les pays du G5 Sahel, a été assurée par la France à travers l'AFD.

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

Un nombre important de PTF sont intervenus de 2005 à 2015 dans les pays du G5S (32 recensés) en soutien aux différents plans décennaux sur l'éducation. Au total, les pays du G5S ont reçu 1,5 milliard d'euros d'APD bilatérale et multilatérale pour l'EDB sur la période. Le Burkina Faso et le Mali concentrent à eux seuls 73 % de cette aide en direction des pays du G5S.

Dans un contexte de hausse de l'APD totale dédiée aux pays du G5S, l'EDB a été particulièrement priorisée par les bailleurs entre 2005 et 2008¹⁷, pour connaître ensuite une forte baisse des montants consacrés de 2009 à 2013. Depuis 2014, l'EDB semble être de nouveau un secteur priorisé par les bailleurs, mais la hausse observée a seulement permis de retrouver les mêmes niveaux d'engagements qu'en 2005. Par conséquent, il est possible d'affirmer que l'EDB n'a pas fait l'objet d'une priorisation particulière par les bailleurs dans les pays du G5S sur la période 2005-2015, voire que cette priorité a régressé,

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

17. L'EDB représentait 8 % de l'APD globale en 2005, contre 11 % en 2008.

car les montants restent similaires alors que l'APD a globalement connu une hausse de 18 % sur la période.

3.2 Les interventions françaises dans l'éducation de base

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

Dès 2000, la France a contribué activement à la mise en place de l'ensemble des initiatives internationales en faveur de l'éducation de base (Forum mondial de Dakar, Déclaration du millénaire des Nations unies, Initiative « *Fast Track* »). Cet engagement a conduit à une réorientation du dispositif de coopération éducative français, qui s'est structuré, en partie, autour des deux objectifs du millénaire pour le développement (OMD2 et OMD3)¹⁸. Ces priorités ont constitué le cœur de la stratégie sectorielle Éducation 2005 élaborée par le MEAE.

Depuis 2005, la politique de coopération éducative de la France a été régie par les deux stratégies définies par le MEAE et adoptées par le Comité interministériel de la coopération internationale et du développement (CICID) : la stratégie Éducation 2005 et la stratégie Éducation, formation et insertion couvrant la période 2010-2015. Ces stratégies ne mettent cependant pas un accent particulier sur les pays du Sahel.

Au niveau des pays du G5S, l'action de la France s'inscrit notamment dans le cadre du « Plan Sahel » de 2008, puis 2010-2015, ainsi que dans la « stratégie interministérielle saharosahélienne de la France » de 2013. Celle-ci vise à renforcer la coopération en matière de gouvernance, de sécurité et de développement pour renforcer les capacités des États sahéliens à lutter plus efficacement contre le terrorisme et les trafics. Dans ces derniers documents, l'éducation n'est pas clairement affichée comme une priorité, mais relève de celles portant sur un

« meilleur accès au plus grand nombre aux services publics de base » (santé, eau, éducation...) et sur « l'accompagnement de l'accélération de la transition démographique » (scolarisation des filles).

L'action de la France pour l'éducation, en particulier pour les pays sahéliens, s'est élargie à de nouvelles priorités tant pour le MEAE que pour l'AFD (cf. les CIS). La scolarisation primaire universelle reste toujours l'objectif central de la nouvelle stratégie Éducation, formation et emploi (2010-2015). Néanmoins, de nouveaux objectifs sont introduits : une priorité plus grande est accordée aux questions de qualité et d'équité, ainsi qu'à la capacité des dispositifs scolaires à assurer efficacement l'insertion sociale et professionnelle des jeunes¹⁹. En outre, une place importante a été accordée à la promotion du français. Pour les pays francophones, les actions visant à consolider la place du français et à renforcer la qualité de son enseignement entrent dans le processus global d'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et de la réussite scolaire.

Trois CIS ont été établis par l'AFD depuis 2005, suivant une stratégie sectorielle (2003-2005). Cependant, les CIS ne mentionnent pas spécifiquement la zone Sahel même si, dans le dernier CIS couvrant la période de l'évaluation (2013-2015), il est précisé que l'AFD « accompagnera en priorité les pays éligibles au PME, en particulier en Afrique francophone ». À noter que l'« Alliance Sahel », initiée en juillet 2017 (hors champ de l'évaluation), a au contraire fait de l'éducation, de la formation et de l'emploi des jeunes une de ses priorités.

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

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

18. L'accès universel à un cycle primaire complet en 2015 (OMD2) et l'égalité d'accès des filles et des garçons dès 2005 (OMD3).

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

Tableau 3 : Modes d'intervention de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S

	MEAE	AFD
Moyens bilatéraux	Projets financés par le FSP Il convient de distinguer les projets « FSP mobilisateurs », dont la mise en œuvre concerne plusieurs pays sur des thèmes communs, et les projets « FSP pays », qui sont des initiatives bilatérales contribuant au développement. • Pays du G5S 2005-2015 : deux FSP mobilisateurs et cinq FSP pays Assistance technique : financement de postes d'ETI dans les pays partenaires ou auprès d'organisations et programmes internationaux Financement de deux postes d'ETI auprès du PME et d'un expert national détaché à la Commission européenne (expert en politique d'éducation, formation et emploi)	Concours financiers aux pays (subvention, délégation de fonds) sur le secteur éducation de base, dont expertise technique • Programmes, fonds communs budgétaires ou extra-budgétaires • Aides budgétaires sectorielles ou globales • Projets Concours financiers pour le soutien de programmes éducatifs régionaux (projets AFD/IFADEM, ELAN, PASEC, pôle de Dakar) Subvention de projets d'ONG : FISONG (appel à projets) ou projets à l'initiative d'ONG Conduite ou participation aux partenariats et dialogues sectoriels
Moyens bilatéraux	Soutien financier au fonds FTI-EFA²⁰, puis au partenariat mondial pour l'éducation Contributions aux organisations internationales (UNICEF²¹, UNESCO...) + UE²²	

Source : traitement Pluricité et Learning Avenue

• *Les interventions au niveau des pays*

Durant la période évaluée, l'AFD a engagé 203 millions d'euros, qui se sont traduits par l'octroi de 37 concours/subventions ainsi répartis :

Tableau 4 : Contributions de l'AFD au secteur de l'éducation par pays du G5S (montants engagés)

	Nombre de subventions pays (concours)	Montants totaux (en millions d'euros)	Aide budgétaire	Fonds commun	Aide projet
Burkina Faso	9	69,5	50,0	-	19,5
Mali	9	45,9	9,0	-	36,9
Mauritanie	7	40,4	12,7	21,6	6,1
Niger	4	32,4	8,3	12,0	12,1
Tchad	8	14,7	-	-	14,7
Total	37	202,9	80,0	33,6	89,3

Concours octroyés ou en cours entre 2005 et 2015 Source : AFD/traitement Pluricité

20. Fast Track Initiative – Education for all (Initiative « Fast Track » – Éducation pour tous).

21. United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance).

22. Union européenne.

Dans le même temps, le MEAE a financé cinq projets (FSP « pays ») ayant une composante liée à l'appui au français comme langue d'apprentissage (3,7 millions d'euros d'engagements). Ces projets ont été mis en place dans quatre pays du

G5S, le Burkina Faso faisant exception. Le ministère a également financé cinq postes d'ETI, qui ont été occupés par neuf experts, dont tout ou partie de l'activité était liée à la mise en œuvre et au pilotage des projets FSP.

Tableau 5 : Action du MEAE sur le secteur de l'éducation par pays du G5S

FSP pays				Postes d'ETI dans les pays du G5S
Pays	Intitulé du projet	Engagements (en million d'euros)	Années	
Mali	« Solidarités francophones » (2007-2011) « Appui au renforcement du français, langue d'enseignement, de communication et des échanges économiques et culturels » (2013-2016)	1,86	2007-2016	1 poste d'ETI financé durant 9 ans, occupé successivement par 3 experts (chefs de projets des deux FSP)
Mauritanie	« Appui à la maîtrise et à l'usage du français »	0,75	2011-2016	1 poste d'ETI financé durant 10 ans, occupé successivement par 3 experts (chefs de projet FSP)
Niger	« Ressources francophones : le français, facteur de développement »	0,60	2015-2018	
Tchad	« Francophonie, développement et citoyenneté »	0,50	2015-2018	3 postes d'ETI financés sur une période totale de 8 ans. Ces postes ont été occupés par trois experts, ayant des fonctions différentes, mais toutes en lien avec l'apprentissage du français. Quand le FSP a été mis en place, l'expert en poste a été chargé de sa mise en œuvre.
		3,71		5 postes d'ETI (9 experts sur la période)

Concours octroyés ou en cours entre 2005 et 2015 - Source : MEAE

• *Les programmes régionaux ou multipays*

Différents programmes régionaux à l'initiative de partenaires et/ou portés par des partenaires (Organisation internationale de la francophonie [OIF], UNESCO, Agence universitaire de la francophonie [AUF] et CONFEMEN) et soutenus par la France concernent, en partie, l'EDB et les pays du G5S :

Programmes/ Projets	Porteur	Dates	Financements apportés par le MEAE ou l'AFD ²³ (en millions d'euros)	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
ELAN	OIF	2011-2015	9,50					
IFADEM	OIF et AUF	2011-2015	4,00					
FSP 2007-2012 – 10 000 professeurs	MEAE	2007-2012	5,50					
FSP 2013-2016 – 100 000 professeurs	MEAE	2013-2018	1,00					
Pôle de Dakar	UNESCO	2009-2015	9,60					
PASEC CONFEMEN	CONFEMEN	2009-2015	5,75					

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

Par ailleurs, l'AFD a soutenu financièrement des projets multipays portés par des ONG qui ont soutenu l'EDB dans certains pays du G5S :

Programmes/ Projets	Porteur	Dates	Subventions AFD (en millions d'euros)	Burkina Faso	Mali	Mauritanie	Niger	Tchad
PRODERE AO phases 1, 2 et 3 (Programme de développement des réseaux pour l'éducation en Afrique de l'Ouest)	Solidarité laïque	2009-2013	2,8					
ADOE phases 2 et 3 (Amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'Ouest)	Aide et action	2005-2013	2,2					
RCAE (Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation)	GREF ²⁴	2011-2015	1,0					
APPEHL phases 1 et 2 (Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l'éducation)	Handicap International	2012-2018	4,1					

Les deux programmes ELAN et IFADEM s'inscrivent dans des partenariats de l'AFD avec d'autres institutions de la francophonie (OIF et AUF). Les financements octroyés par l'AFD au pôle de Dakar et au PASEC de la CONFEMEN soutiennent des outils régionaux d'évaluation et de diagnostic des systèmes scolaires

des pays d'ASS. Enfin, les financements des activités mondiales et régionales (*Global and Regional Activities [GRA]*)²⁵ que le PME a délégués à l'AFD contribuent à des projets spécifiques au sein des programmes institutionnels (IFADEM et ELAN) impliquant des activités de recherche.

24. Groupement des éducateurs sans frontières.

25. Programmes GRA OPERA et GRA ELAN non mentionnés dans le tableau.

• *Les pays du G5S sont inégalement concernés par les programmes régionaux*

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

Les programmes multipays sont déployés dans des aires géographiques différenciées, incluant pour chacun d'entre eux certains pays du G5S. La logique de choix des pays relève directement de la proposition d'intervention des ONG ou des demandes des pays eux-mêmes, qui adhèrent aux initiatives (ELAN, IFADEM) ou sollicitent la prestation des institutions (PASEC, pôle de Dakar).

Les principaux programmes de soutien à l'action des ONG (PRODERE AO et ADOE), ainsi qu'au pôle de Dakar et au PASEC de la CONFEMEN, ont été conduits de façon continue sur la période 2005-2015. Les autres ont été engagés plus récemment (2009).

• *Des programmes régionaux et multipays portant sur la qualité et la gouvernance de l'éducation*

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

Les programmes institutionnels de partenariat francophone de l'AFD (ELAN, IFADEM, PASEC) et ceux du MEAE pour l'enseignement du français sont également consacrés à soutenir la qualité de l'éducation et la gouvernance des systèmes éducatifs sur la question des langues d'enseignement. Les premiers programmes sont portés par l'un des partenaires (OIF, AUF...) que l'AFD finance, quand les seconds sont gérés plus directement

par le ministère (FSP) et des ETI en charge de leur coordination locale. Certains programmes se traduisent plus directement par des actions de formation des enseignants et des autres acteurs de l'éducation (IFADEM, ELAN en particulier).

Enfin les programmes de diagnostic/évaluation (pôle de Dakar et PASEC) fournissent principalement des appuis pour la conception, la gouvernance et le pilotage des systèmes d'éducation nationaux. À noter que le pôle de Dakar s'occupe de tout le secteur, dont la formation professionnelle et l'enseignement supérieur.

3.2.1 Une action permanente de la France sur la période, mais une priorité à l'EDB en diminution

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

La permanence du soutien à l'EDB dans les pays du G5S est une caractéristique singulière de l'intervention française. La France est aussi le seul bailleur, avec la Banque mondiale et l'UNICEF, à intervenir de manière significative dans les cinq pays.

La France se classe au troisième rang des pays donateurs, avec 187,9 millions d'euros, derrière les Pays-Bas²⁶ et le Canada. Sur l'ensemble de la période, la France représente 12 % de l'APD reçue par les pays du G5S sur l'EDB, ce qui en fait un acteur important. Ce poids diffère cependant d'un pays à l'autre. En Mauritanie et au Tchad, le poids de la France est d'autant plus important que l'APD des autres bailleurs est limitée.

26. À noter que les Pays-Bas n'interviennent plus sur le sous-secteur en 2018.

Tableau 6 : Place de la France parmi les bailleurs présents dans les différents pays du G5S

Pays du G5S	Nombre de bailleurs présents	APD tous bailleurs sur EDB		APD France sur EDB		Part de la France dans l'APD sur l'EDB tous bailleurs
		Montant bruts (en millions d'euros)	Part du pays dans total G5S	Montant brut (en millions d'euros)	Part du pays dans total G5S	
Burkina Faso	25	542,0	34,4 %	61,0	32,5 %	11,2 %
Mali	24	608,0	38,6 %	52,0	27,7 %	8,6 %
Mauritanie	14	90,0	5,7 %	22,9	12,2 %	25,5 %
Mauritanie C2D²⁷ EDB	-	-	-	26,1	-	-
Niger	21	249,0	15,8 %	35,0	18,6 %	14,1 %
Tchad	14	88,0	5,6 %	17,0	9,0 %	19,4 %
Total G5S	31	1 577,0	100,0 %	214,0	100,0 %	13,6 %

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

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

Tableau 7 : Rôle joué par l'AFD dans le dialogue sectoriel éducation dans les pays du G5S

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

27. Contrat de désendettement et de développement.

- *L'éducation de base, un secteur de concentration de l'APD bilatérale de la France dans les pays du G5S devenu moins prioritaire à partir de 2010*

L'EDB apparaît comme l'un des secteurs de concentration de l'APD française bilatérale dans les pays du G5S, malgré une baisse importante des financements sur la période observée²⁸.

Les pays du G5S représentent 7,3 % de l'APD française consacrée à l'EDB dans le monde alors qu'ils ne représentent que 4,5 % de l'APD totale (tous secteurs confondus) sur la période 2005-2015. En moyenne, durant la décennie, 33 % de l'APD bilatérale éducation²⁹ ont été consacrés à l'EDB contre 20 % au niveau mondial ou dans les 16 pays pauvres prioritaires (PPP). Cette orientation de l'aide vers l'EDB est donc en cohérence avec les priorités affichées, même si cette concentration reste relativement limitée (5,8 % de l'APD totale). Sur la période 2005-2009, 37 % des montants de l'APD consacrés à l'éducation étaient orientés vers l'EDB, mais cette part a fortement baissé sur la période 2010-2015 (-30 %) et n'a représenté que 26 % de l'APD consacrée à l'éducation en 2015.

Une autre manière d'appréhender la priorisation donnée à l'EDB dans l'APD française est de rapporter les montants de l'APD consacrée à l'EDB au nombre d'habitants. Entre 2005 et 2015, la France a consacré 2,7 € par habitant à l'EDB dans les pays du G5S contre 1,8 € dans les PPP, incluant les cinq pays du G5S.

L'EDB est bien un secteur de concentration de l'aide dans les pays du G5 Sahel, mais elle a fait l'objet d'une plus faible priorisation à partir de 2009 à la faveur d'autres secteurs tels que la santé de base, la sécurité alimentaire, la distribution d'eau et l'assainissement ou encore la sécurité. En volume, l'AFD est l'acteur central de l'APD bilatérale consacrée à l'EDB dans les pays du G5S (64 % des dépenses).

- *Une présence significative de la France dans les instances et initiatives internationales, mais une aide multilatérale faiblement orientée vers l'EDB dans les pays du G5S, excepté au travers du PME*

La France occupe une place significative dans les instances, initiatives et programmes internationaux sur l'éducation. La France a ainsi joué un rôle moteur dans la création de l'initiative *Fast Track*, puis du partenariat mondial pour l'éducation en 2012 et elle participe activement aux instances décisionnelles de ce dernier. Par ailleurs, la France soutient l'éducation de base par son aide multilatérale qui transite, notamment, par l'Union européenne (UE), la Banque mondiale, l'UNESCO ou l'UNICEF.

Entre 2005 et 2014, la contribution française aux organisations multilatérales ayant bénéficié à l'éducation de base dans les pays du G5S peut être estimée à 14,4 millions d'euros, contre 187,9 millions d'euros en bilatéral.

La contribution de la France à la FTI-EFA et au PME doit être ici ajoutée aux montants précédents. En effet, les pays du G5S ont bénéficié d'un soutien du PME, même si au Tchad le premier apport du PME n'est intervenu qu'en 2013. Au total, les pays du G5S ont bénéficié d'un soutien du PME à hauteur de 177,3 millions d'euros, soit 7,8 % des versements au niveau mondial sur la période 2005-2015. Sur cette base, le montant de la contribution française au PME ayant bénéficié au soutien à l'éducation de base dans G5S peut être estimé à 5,5 millions d'euros (sur les 70,3 millions d'euros versés durant les dix ans).

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

Par conséquent, ces montants portent sur un périmètre plus large que les programmes et actions visées par l'évaluation puisqu'ils comptabilisent toutes les dépenses éducatives déclarées par la France (tous acteurs confondus, la coopération décentralisée en particulier).

29. À noter que la part de l'APD bilatérale française consacrée au secteur de l'éducation dans les pays du G5S (18 %) sur la période 2005-2015 est similaire à celle observée au niveau mondial (18 %).

Chapitre 4

CONCLUSIONS

4.1 L'action de la France est articulée autour des priorités des pays du G5S

L'action de la France a pris en compte les priorités nationales en matière d'EDB. Les objectifs de l'action de la France ont été alignés sur les priorités des programmes décennaux, que ce soit pour ses aides programme et ses aides projets, en appui à la réalisation d'objectifs spécifiques des plans nationaux (renforcement de capacités, amélioration de la scolarisation dans des zones les plus défavorisées, etc.)

Les interventions sur l'apprentissage du français ont bénéficié d'une bonne visibilité au niveau des interlocuteurs nationaux et locaux. En ce qui concerne la place des différentes langues dans l'éducation, les projets et les initiatives soutenus par la France ont peiné à s'inscrire dans des politiques nationales souvent mal définies ou peu mises en œuvre.

L'action de la France s'est adaptée aux évolutions conjoncturelles des contextes. La présence de longue date de la France au Sahel et les relations étroites qu'elle entretient avec les autorités de ces pays lui ont permis de connaître avec précision les objectifs et les contenus des politiques et des stratégies nationales en EDB. La France ne s'est jamais départie de son intervention en faveur de l'EDB malgré les changements de régime en place et les crises qui ont ralenti la mise en œuvre des réformes. Elle a mis en place ce qu'il lui était possible d'accomplir dans des contextes politiques parfois tendus. Sur les cinq pays, la France a apporté un soutien financier continu, même si déclinant entre 2005 et 2015, malgré les crises politiques, institutionnelles ou budgétaires récurrentes des pays.

L'action de la France a privilégié le soutien à l'accès à la scolarisation et à la gouvernance de l'EDB (centralisée et

décentralisée) dans la plupart des pays. Elle a également ciblé des thématiques spécifiques priorisées par les plans nationaux. Ainsi, au Tchad, les efforts de l'AFD se sont concentrés sur deux thématiques priorisées par le pays : la formation des enseignants et le renforcement de capacités du ministère de l'Éducation nationale. En Mauritanie, les activités soutenues par le C2D ont ciblé les piliers du plan national : le soutien aux activités de construction et aux activités de formation des enseignants de primaire et du secondaire, mais aussi l'appui à la gestion du système éducatif, objet d'une attention particulière dans la seconde phase du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE). Enfin, au Burkina Faso, à partir de 2014, le choix pertinent de soutenir l'accélération des rythmes de construction et l'amélioration de la gestion du compte d'affectation spéciale du Trésor (CAST) visait à assurer la réussite des autres objectifs de qualité et d'équité du plan décennal.

En revanche, cet alignement **sur les secteurs éducatifs priorités par les pays** s'est parfois fait **au détriment des autres sous-secteurs de l'éducation**. L'appui de la France a souvent soutenu la priorité à l'accès dans l'EDB sans anticiper les conséquences sur les flux d'élèves ainsi générés dans le secteur secondaire. De ce fait, l'appui de la France s'est concentré, dans un second temps, sur le secondaire (par exemple, au Mali ou en Mauritanie). Ces évolutions dépendaient des contextes des pays, de la demande des gouvernements, ainsi que de la présence ou non d'autres bailleurs.

Enfin, l'action de la France n'a pas suffisamment pris en compte les problématiques posées par l'enseignement privé, associatif, lucratif ou religieux, dont la réalité reste mal connue. Le secteur privé bouleverse l'offre éducative sans que l'action de la France contribue à apporter de réponse à la hauteur des enjeux concernant à la fois les effectifs, les profils d'élèves visés et la qualité ou l'orientation des enseignements donnés. Cette situation est toutefois en train de changer³⁰.

30. L'AFD appuie les États pour l'encadrement du secteur privé (par exemple, projet d'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation au Mali [PAQAMA]), 2015, projet en faveur de l'amélioration de la qualité, de l'accès et de la gouvernance de l'ensemble du secteur éducatif dans la région de Gao, Mali).

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

Au commencement de la période en 2005, l'éducation au Sahel n'était pas une priorité affichée par les stratégies de la France. Cette priorité ne s'est dessinée progressivement que très récemment, répondant aux situations critiques rencontrées dans la région.

L'ensemble des concours pays et multipays s'inscrit dans la stratégie de la France d'appuyer les pays les moins avancés (PMA) en soutenant le secteur de l'éducation par l'APD (objectif 2 du plan d'orientation stratégique de l'AFD 2012-2016). Les actions sont alignées avec le cadre global d'action de la coopération française, que ce soit la politique de coopération Éducation, formation, insertion 2010-2015 approuvée par le CICID de juin 2009, le CIS 2013-2015 de l'AFD « Éducation, formation, emploi : la jeunesse au cœur du développement » ou encore le cadre d'intervention régional (CIR) Afrique subsaharienne 2014-2016, dont les objectifs stratégiques visent le renforcement du capital humain, par l'accès de tous les enfants à l'enseignement fondamental et secondaire de qualité et l'offre de formation professionnelle dédiée aux secteurs productifs.

Par ailleurs, le soutien de la France aux différents projets multipays portés par des ONG a ciblé des thématiques prioritaires telles que l'amélioration de la scolarisation des enfants vulnérables (APPEHL). Le soutien aux programmes régionaux IFADEM et ELAN s'accorde avec la politique générale de promotion du français et du développement de l'enseignement bilingue. Enfin, le soutien au pôle de Dakar de l'UNESCO et au PASEC de la CONFEMEN vise, pour l'un, à outiller et à renforcer les capacités des acteurs dans l'élaboration et le pilotage des politiques d'éducation, notamment de l'éducation de base, et pour l'autre, à accompagner les ministères de l'Éducation dans la mesure de la qualité des apprentissages (langue et mathématiques) des élèves de primaire.

Le soutien de la France s'est concentré sur les thématiques de la gestion et du pilotage du système éducatif, ainsi que sur celles de l'accès à la scolarisation. La France a également appuyé le renforcement des capacités des acteurs éducatifs en soutenant en particulier des projets d'ONG et des

dispositifs institutionnels (ELAN et IFADEM), qui agissent davantage sur un niveau local et expérimental avec des objectifs spécifiques (éducation inclusive, éducation bilingue, etc.).

En raison des faibles capacités de mise en œuvre des États et du manque de compétences et de moyens des échelons déconcentrés et décentralisés, les stratégies et les politiques nationales appuyées par la France tardent à se traduire concrètement (lenteur des réformes curriculaires, par exemple) et à se développer sur l'ensemble du territoire.

4.3 Les modalités d'intervention de la France ont été flexibles, mais l'ampleur des besoins reste élevée

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

Sur les cinq pays, la France a apporté un soutien financier continu, y compris en situation de crise. Dans certaines situations difficiles, la France a initié des actions spécifiques pour répondre à des besoins nouveaux ou amplifiés par des éléments

conjoncturels. Ainsi, au Mali, à la suite de destructions d'écoles dans le Nord, l'AFD a conçu un projet intégré mixant des actions à effet rapide (reconstruction d'écoles) et des actions s'inscrivant dans la durée (formation des maîtres). Néanmoins, dans d'autres pays, les aléas du contexte politique et sécuritaire ont conduit l'aide française à s'adapter sans toujours pouvoir assurer une continuité de son intervention. C'est notamment le cas du Tchad où la situation de crise prend plusieurs formes : économique, politique, sociale et sécuritaire (mouvement insurrectionnel de Boko Haram dans la région du lac Tchad). Face à cette crise, l'aide a consisté en un ensemble de projets principalement axés sur le renforcement de capacités institutionnelles (appui à l'élaboration de stratégies en EDB) et techniques (renforcement de compétences en pilotage et apport d'équipements).

L'aide programme a permis, dans les pays où cette modalité a été mise en œuvre, de rendre parfois plus fongibles les ressources extérieures et les ressources nationales. L'utilisation de procédures nationales dans la mise en œuvre de l'aide a aussi permis de générer les conditions de l'appropriation des projets par les bénéficiaires. Cependant, l'efficacité de l'aide programme a varié selon les pays.

Les projets soutenus ont produit des réalisations et des résultats tangibles, qui ont été reconnus. Toutefois, les capacités de mise à l'échelle des résultats de l'aide projet aux niveaux nationaux sont limitées. L'analyse transversale des cinq pays montre que, quand l'approche projet a produit des résultats dans une localité spécifique ou pour une organisation particulière, la possibilité de disséminer ces résultats dans d'autres localités ou d'autres organisations s'avère limitée en raison des faibles capacités des autorités nationales et plus encore décentralisées.

4.4 Les acteurs français souvent leaders du dialogue sectoriel, mais dans un cadre de concertation limité

Dans les cinq pays, le dialogue sectoriel à travers les cadres partenariaux a constitué un outil pertinent pour améliorer la cohérence et créer des synergies dans l'appui des différents bailleurs. Le haut niveau d'expertise technique de la France pour contribuer

à améliorer les capacités nationales est largement reconnu par les bénéficiaires, qui saluent la France pour sa maîtrise des sujets éducatifs et la compréhension des contextes nationaux.

Pour les pays et les PTF, la France, principalement par le biais de l'AFD, apparaît comme un acteur influent dans les cinq pays du G5S et l'appui au développement de leur système éducatif.

L'AFD occupe une place singulière et centrale par son double positionnement en tant qu'agence technique et banque de développement et du fait de l'ampleur de ses interventions sur le champ de l'EDB, comparativement aux interventions des autres acteurs français dans les pays. L'AFD est donc l'interlocuteur privilégié des autorités nationales et des partenaires techniques et financiers sur l'EDB. Elle participe aux différents cadres de concertation, voire les anime.

Le MEAE intervient en finançant l'aide multilatérale (contributions aux organisations internationales) et des actions bilatérales de soutien au français s'inscrivant dans les politiques éducatives des pays (projets FSP, expertise technique). Par voie de conséquence, les services de coopération et d'action culturelle (SCAC) sont moins identifiés comme un acteur important sur l'EDB par les interlocuteurs rencontrés dans les pays du G5S au cours de l'évaluation, surtout au niveau local. Le rôle du SCAC est différent, moins directement lié aux projets, et davantage impliqué dans le champ de l'enseignement supérieur, de la culture et du plaidoyer.

Les différents acteurs français (AFD, SCAC, ONG, collectivités locales) opèrent sur des axes différents, avec de nombreux partenaires et bien souvent dans des zones géographiques différentes. L'évaluation n'a relevé aucun doublon dans leurs interventions, mais n'a pas non plus permis d'identifier des synergies ou des effets de levier.

La qualité des relations entre PTF est bonne. En revanche, les PTF ne partagent pas forcément la conceptualisation et la mise en œuvre d'une approche sur l'EDB qui serait systémique et concertée dans les pays. Concernant l'appui à l'apprentissage et à l'utilisation du français en EDB, l'action de la France ne s'est pas non plus articulée autour des actions des autres PTF (UNESCO, Coopération suisse, Banque mondiale) sur les langues nationales, ces PTF ayant des agendas et des priorités différents, malgré les cadres partenariaux et de concertation.

4.5 Le soutien à l'apprentissage du français reste limité et insuffisamment adapté à chaque pays

Le soutien au français apparaît insuffisant au regard des besoins existants pour améliorer la qualité des enseignements dispensés dans cette langue (en partie ou en totalité). Ces appuis consistent en général en la mise à disposition d'ETI, le financement de projets multipays (ELAN, IFADEM, FSP mobilisateurs) ou de projets nationaux (FSP pays), qui visent soit à former les enseignants en français, soit à valoriser un apprentissage progressif du français en lien avec les langues nationales. L'ampleur des publics concernés et des ressources financières allouées au volet linguistique demeurent généralement modestes au sein du dispositif global d'aide au développement de l'EDB. Il est donc nécessaire de redéfinir l'aide pour mieux prendre en compte les besoins différenciés des cinq pays.

Dans certaines circonstances, le soutien au français a pu paraître peu ou mal accepté au regard de résistances et de complexités spécifiques aux différents pays. Ainsi, la politique de bilinguisme en Mauritanie reste peu stabilisée et n'a pas permis d'installer de cadre institutionnel favorable à une politique visant l'apprentissage progressif du français. Dans d'autres pays où il existe un cadre institutionnel, des difficultés de natures différentes (comme la difficulté à mettre en œuvre la politique nationale) ont été identifiées et ont conduit à ce que l'appui au français ne bénéficie pas d'un soutien effectif des autorités politiques malgré sa place importante dans l'EDB (Mali).

4.6 L'accès à l'éducation a été amélioré, mais les résultats restent peu significatifs en matière de qualité et d'efficacité interne des systèmes

Dans la totalité des pays, l'appui de la France a contribué à l'**amélioration de la couverture du système éducatif et à**

l'augmentation des effectifs inscrits en première année de primaire. L'accès à la scolarisation reste, toutefois, un enjeu important du fait de la croissance démographique. Les inégalités entre les filles et les garçons sont toujours présentes, mais elles ont été atténuées, comme en témoignent les progressions notables en matière d'accès à l'enseignement primaire des filles dans les cinq pays.

Il est difficile d'apprécier la part spécifique de la contribution de la France à la réalisation des objectifs en matière de scolarisation et de résultats scolaires. La France soutient l'EDB avec d'autres bailleurs présents dans les pays du G5S, et les facteurs externes, facilitant ou freinant l'atteinte des résultats, sont nombreux et multiformes. Néanmoins, une analyse des résultats montre que si les actions ont bien été mises en œuvre, elles n'ont pas forcément produit les résultats attendus. Si des progrès sont notables dans l'accès à l'école, les efforts restent à poursuivre sur la qualité. Le rapport de l'AFD sur les idées reçues en matière d'éducation en Afrique subsaharienne³¹ indique que « si la situation des acquis scolaires est variable, fragile et très insuffisante dans les pays d'Afrique subsaharienne, elle ne relève pas d'un effondrement des apprentissages, mais d'une qualité que les systèmes éducatifs ne parviennent pas à installer de manière équitable et stable dans toutes les écoles ». Dans les pays du G5S, les acquis scolaires ont parfois progressé durant la période, mais ils ont globalement atteint un faible niveau en fin de période (à l'exception du Burkina Faso avec une bonne performance en matière d'acquis des élèves).

La France a aidé à renforcer les capacités techniques, humaines et matérielles des autorités nationales œuvrant dans le secteur de l'EDB. Toutefois, cet appui peine à produire des transferts effectifs de compétences dans les ministères centraux et au niveau décentralisé. De l'analyse des pays où ces données ont été disponibles, il ressort que des besoins importants se font toujours ressentir malgré le caractère étendu et diversifié du dispositif de renforcement de capacités mis en œuvre. Le degré de sévérité des problèmes de capacités est néanmoins inégal selon les pays, suggérant la réalisation d'appuis différenciés.

Les projets et les activités soutenus dans le volet linguistique de l'aide n'ont pas fait du français un levier d'amélioration de la qualité de l'EDB. L'appui à l'amélioration de l'apprentissage du français a été peu articulé, dans certains pays, autour de la refonte des curricula et des méthodes pédagogiques. Les

31. AFD, *L'éducation en Afrique subsaharienne*, idées reçues, 2018 : www.afd.fr/sites/afd/files/2018-01/education-afrique-subsaharienne-idees-recues.pdf.

capacités nationales sont également insuffisantes pour mettre en œuvre le bilinguisme dans le système éducatif. Les expériences sont trop souvent restées à l'échelle de « projets pilotes » générateurs pourtant de résultats probants.

L'approche sectorielle de la France en EDB s'est heurtée à la difficulté d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs. Elle a eu des résultats positifs sur l'accès. Elle est devenue, cependant, insuffisante pour traiter d'un nombre significatif de facteurs qui ont une incidence sur la qualité de l'EDB, sans y être directement liés. La qualité de l'EDB dépend d'une convergence de plusieurs politiques sectorielles telles que la gestion des finances publiques et de la fonction publique, la santé, l'aménagement du territoire, les politiques sociales et économiques ou de formation professionnelle.

4.7 Les interventions françaises n'assurent pas la viabilité des évolutions obtenues dans les contextes des pays du G5S

Le contexte politique et sécuritaire défavorable affecte la viabilité, à des degrés divers selon les pays. Ainsi, les crises sécuritaires constituent un risque pour la durabilité des projets menés dans la région de Diffa au Niger, dans la région du Nord et de Mopti au Mali et dans tout le Tchad. Dans certains pays, l'importance des questions sécuritaires handicape l'attention accordée par les élites politiques aux défis relatifs à l'éducation (Mali), voire le respect des engagements budgétaires pour le sous-secteur (Niger). Par ailleurs, la faible légitimité politique des États du G5S, principaux bénéficiaires des apports de la France et des autres bailleurs, est aussi un frein important à la viabilité des aides. Cette faible légitimité politique se manifeste notamment par une forte défiance sociale de la population envers les élites politiques et administratives.

De manière plus structurelle, le déficit de capacités concerne l'ensemble des pays évalués, que ce soit sur le plan institutionnel (capacité à contrôler le territoire, fort niveau de corruption, capacité des normes à créer un environnement favorable à la mise en place d'activités économiques inclusives) et organisationnel (lourdeur des procédures, clarté dans les responsabilités,

faible leadership stratégique des ministères, morcellement de l'administration centrale, insuffisance d'infrastructures et d'équipements, etc.)

Par ailleurs, les modes d'intervention trop courts et le manque de continuité dans l'action affectent la durabilité des résultats obtenus. Le même constat vaut pour les projets menés sous la forme d'expérimentation ou au niveau local, et qui ne sont pas toujours poursuivis ou mis à l'échelle. Si les thématiques d'intervention de la France changent pour mieux répondre aux évolutions de contexte, les autorités nationales ne sont pas capables d'assurer la continuité des projets. La coordination des PTF étant minimale dans les pays du G5S, il n'est guère possible de faire converger les différents projets soutenus par les PTF pour servir durablement l'EDB de manière cohérente et efficace.

Trois défauts majeurs des projets en EDB ont été soulevés :

- Les projets ne sont pas transitionnels et cherchent, le plus souvent, à rompre avec les initiatives précédentes pour s'en démarquer.
- Les projets produisent des résultats mais rarement des impacts sur le système éducatif. Les raisons sont si multiples qu'il est difficile aux interlocuteurs d'identifier celles imputables à l'action des PTF.
- Les raisons profondes et les facteurs à l'origine des projets sont souvent méconnus dans les pays du G5S (en raison d'une perte de mémoire institutionnelle, qui se dilue au fil des ans). Cela prive de la possibilité d'envisager les moyens de la viabilité tels qu'ils ont pu être pensés à l'origine des projets.

Les freins propres à la France seraient :

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

Chapitre 5

PRÉCONISATIONS

Les préconisations s'adressent au MEAE, à l'AFD et aux autorités françaises (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et leurs opérateurs). Incidemment, elles peuvent s'adresser aux ministères chargés de l'EDB dans les pays du Sahel.

L'évaluation stratégique de l'action de la France pour l'éducation de base dans les pays du G5S sur la période 2005-2015 s'inscrit dans le contexte d'actualité où l'État français prévoit d'accroître, à partir de 2018, sa contribution financière globale d'APD (pour la porter à 0,55 % du revenu national brut d'ici 2022). Ensemble, les pays du G5S font aujourd'hui l'objet d'une mobilisation internationale pour renforcer la force conjointe de sécurité face au terrorisme. Au-delà de cette situation de crise, leurs besoins reconnus de développement nécessitent une aide internationale accrue. L'Alliance Sahel prend forme et fédère la France, l'Allemagne, l'UE, la Banque mondiale, la Banque africaine de développement et le PNUD, rejoints par l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni depuis février 2018, lors du lancement de l'initiative. Les différents partenaires se mobilisent pour réduire le temps de mise en œuvre des projets et améliorer la capacité d'absorption des pays bénéficiaires. Enfin, lors de la 3^e conférence de financement du PME (février 2018), la France a annoncé une augmentation de sa contribution, qui s'élèvera à 200 millions d'euros sur le triennum, se plaçant ainsi au 4^e rang des donateurs du partenariat. Les mobilisations financières des pays partenaires en développement (110 milliards de dollars) et des bailleurs (1,3 milliard de dollars, soit un milliard de plus que la précédente reconstitution de fonds) doivent permettre au PME d'atteindre, à l'horizon 2020, les objectifs stratégiques et les cibles qui lui ont été assignés par son conseil d'administration (meilleurs résultats d'apprentissage, renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion, meilleures efficacité et efficience des systèmes d'éducation).

Les pays du G5S sont ainsi au cœur d'enjeux géopolitiques mais aussi éducatifs, essentiels à leur développement et plus largement aux équilibres du monde.

Les préconisations principales ici proposées s'ordonnent comme suit :

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

1. Accroître significativement le montant de l'APD française à l'EDB dans les pays du G5S

- Établir une progression programmée de l'aide publique EDB de la France qui doit être plus forte que celle moyenne prévue pour l'APD française d'ici à 2022, mais également mieux articulée autour de celle des bailleurs. L'Alliance Sahel offre l'opportunité de penser de nouvelles synergies entre bailleurs. La progression de l'aide publique en EDB doit donc s'envisager en fonction des capacités financières des autres bailleurs. Elle doit également rechercher l'efficacité de sa mise en œuvre, qui exigera un renforcement des capacités d'absorption des États et des opérateurs locaux.
- Orienter de façon spécifique et cohérente, une partie de l'action des programmes régionaux et multipays vers les pays du G5S, sur les axes les plus pertinents de la stratégie du

MEAE en rapport avec l'EDB (formation des enseignants, par exemple) et en activant les leviers qui peuvent améliorer indirectement l'action en faveur de l'EDB (notamment la gouvernance et le pilotage des politiques éducatives nationales – telle que le prévoit l'Alliance Sahel).

- Appuyer la capacité des États du G5S à lever des fonds auprès du PME. Il s'agit de renforcer les compétences des ministères chargés de l'EDB à présenter des dossiers solides, à convaincre les bailleurs du PME et à interagir efficacement avec le secrétariat du PME.

2. Inscrire l'appui de la France à l'EDB dans une approche de politique publique globale dans les pays du Sahel renforçant la résilience des populations, incluant santé, gestion financière et des ressources humaines, formation-emploi

- Définir les interventions en EDB en synergie avec les politiques nationales qui peuvent influencer sur l'EDB, particulièrement :
 - Les politiques en matière de santé et les politiques de formation professionnelle et de l'emploi, sans perdre de vue que la scolarisation des filles au collège devrait contribuer à la transition démographique.
 - Les politiques de gestion de la fonction publique des enseignants, de gestion des finances publiques. L'AFD a, depuis 2016, le mandat en matière de gouvernance et pourrait engager des actions dans ces domaines en investissant également dans l'appui aux statistiques et aux systèmes d'information.
- Continuer à adapter les modes d'intervention de la France à la spécificité des contextes (en modulant ou en combinant aide sectorielle et aide projet) et innover dans les modalités d'appui (tels les outils d'intervention de crise et sortie de crise [OICC] et les appels à projets crise et sortie de crise [APCC]), sans réserver ces innovations à la gestion des situations de crise.

Allonger le temps d'accompagnement des pays du Sahel (renforcement de capacités, projets et programmes). Il s'agit d'intervenir sur une échelle temporelle longue (entre 5 et 10 ans)

au niveau central et décentralisé, en vue de réunir les conditions d'amélioration de la gouvernance et de l'efficacité des approches budgétaires et programmes/projets.

- Rechercher une synergie entre les piliers de l'Alliance Sahel, notamment : gouvernance, éducation, employabilité des jeunes, services de base et décentralisation.
- Renforcer l'inclusion de la société civile dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. La société civile pourrait également assurer le suivi de ces politiques, dans le souci de poursuite des actions après le retrait des bailleurs ou la fin des projets. Il s'agit également de solliciter les ONG françaises pour conduire les projets sur le terrain auprès des écoles, après évaluation des projets en cours (projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité [PAQEPP] au Tchad, par exemple).

3. Engager une stratégie de capitalisation, d'évaluation et d'essaimage des projets en EDB de niveau national et régional et soutenir l'amélioration de la connaissance de sous-secteurs moins connus de l'EDB dans les pays

- Développer au sein du G5S et de l'Alliance Sahel, dont la structure de pilotage reste à établir, une fonction de capitalisation à partir des multiples évaluations de projets, programmes et politiques des cinq pays en EDB (incluant les projets multipays), élargie à l'ensemble du secteur éducatif de façon à intervenir sur le continuum éducation. Il s'agit de tirer systématiquement les leçons de l'expérience afin d'enrichir les interventions à venir, qui devraient être concertées entre bailleurs.
- Optimiser les nouveaux espaces politiques offerts par le G5S et l'Alliance Sahel. Cela permettra d'envisager les interventions à l'échelle régionale et de traiter les difficultés inhérentes à des interventions ciblant prioritairement les pays. L'inclusion de la société civile, là aussi, pourrait être envisagée. L'essaimage régional deviendrait ainsi possible, sans toutefois négliger la réalité des niveaux de maturité du secteur et la décentralisation, rendant difficile l'intégration régionale des approches sur de nombreux autres aspects.

- Appuyer le développement et la structuration de la recherche en éducation pour l'ensemble du Sahel aiderait à consolider et à approfondir les leçons apprises lors des diverses études et évaluations. L'association avec les universités et les expertises des pays est indispensable pour ancrer la recherche en éducation au Sahel. Les partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur sahéliens et français sont également une piste à explorer pour développer la recherche en éducation.
- Améliorer la collecte et l'analyse de données statistiques désagrégées, en ciblant notamment les zones reculées et les populations à risque, là où les besoins sont criants mais les statistiques de moindre qualité. Ces données pourraient également concerner le secteur éducatif privé, dont l'état et l'évolution sont mal connus. L'impulsion actuelle du pôle de Dakar (programme sur la qualité financé par l'AFD) est une opportunité à saisir pour améliorer la qualité de l'appui de la France en matière de collecte de données, mais aussi de capitalisation et de dissémination.
- Envisager l'élargissement du champ de l'action de la France au secteur éducatif privé, de façon à l'intégrer pleinement aux politiques nationales éducatives. Il ne s'agit pas nécessairement d'en soutenir l'expansion, mais d'aider les gouvernements à le réguler.
- Animer des espaces de réflexions et de recherche de solutions pratiques sur des thématiques auxquelles sont confrontés les cinq pays, telles que la place de l'enseignement privé dans l'EDB, la gestion de la qualité en EDB, la scolarisation des filles au collège et l'accès, qui demeure un enjeu dans certaines zones malgré les progrès. L'Alliance Sahel et le G5S offrent des lieux de débats potentiels.

4. Renforcer la priorité en faveur de la qualité de l'EDB

Les axes ci-dessous pourraient être ceux priorités dans le soutien de la France aux politiques éducatives des pays du G5S :

- Encourager l'intervention sur l'écosystème local autour de la communauté éducative, qui inclut les directions, les enseignants, les familles. Cet écosystème doit être soutenu et animé avec les autorités déconcentrées, en premier lieu les

inspections, qui doivent endosser le rôle de conseil-accompagnateur sur le terrain. Le projet PAQEPP au Tchad est, en ce sens, une expérience à observer et à évaluer pour une mise à l'échelle dans les autres pays.

Cet écosystème mobilise des acteurs locaux, mais également des dispositifs locaux de formation initiale et continue sur la gestion des écoles (ciblant les directions), les compétences pédagogiques des enseignants, la continuité éducative assurée par les familles, l'implication des autres acteurs (comme les professionnels de santé).

- Continuer d'intervenir au niveau systémique, mais en prévoyant la déclinaison opérationnelle au niveau local. Il existe des fonctions à créer ou à renforcer (le conseiller pédagogique auprès des enseignants, par exemple), qui doivent être définies et impulsées au niveau central pour être mises en œuvre sur le terrain. Par ailleurs, il s'agit d'accompagner les directions et les services déconcentrés à identifier les variables influant sur la qualité de l'EDB (par exemple, le recrutement des enseignants, le climat scolaire, l'éloignement des établissements scolaires, l'état des sanitaires, la restauration scolaire, les horaires d'enseignement en phase avec les disponibilités des parents). Ces variables influent également sur la rétention des enfants. Elles doivent être étudiées comme variables de la qualité de l'EDB.
- Inclure plus fortement la société civile dans la planification et la mise en œuvre de l'EDB. Les familles, les communautés et les associations sont des relais éducatifs majeurs (les parents étant éducateurs de leurs enfants, ils enrichissent et prolongent l'action de l'école). Là encore, le PAQEPP ou le PAQAMA offre un terrain d'expérimentation à suivre. En outre, l'appui à la collecte d'informations de base auprès des directeurs est essentielle pour disposer de données fiables, permettant un meilleur pilotage déconcentré et national.
- Décliner le volet formation des enseignants (initiale et continue) de la stratégie Éducation et formation du MEAE et du CIS de l'AFD, en l'adaptant au contexte des pays du G5S.
- Concentrer l'action de la France sur l'appui à la conception et à l'opérationnalisation du système de formation (initiale et continue) des enseignants plutôt que sur le financement de formations des enseignants.

- 
- Travailler sur des interventions intégrées entre les appuis au français portés par le MEAE et le secteur éducation porté par l'AFD, ainsi que par les autres opérateurs comme le ministère de l'Éducation nationale français et les opérateurs (Centre international d'études pédagogiques [CIEP], Expertise France). Ce point interroge plus largement la question des mandats donnés au MEAE et à l'AFD et les articulations possibles autour des différentes expertises mobilisables (des ministères et des opérateurs publics).
 - Accompagner les autorités nationales à clarifier leurs objectifs et à les traduire dans des politiques sans ambiguïté auprès des acteurs locaux et des bailleurs qui interviennent sur ce champ. En ce sens, les initiatives de type ELAN méritent d'être suffisamment financées pour être capitalisées, puis passées à l'échelle et ainsi s'inscrire avec visibilité dans les plans sectoriels de développement de l'éducation et les cursus de formation (initiale et continue) des enseignants, ce qui implique une stratégie de communication sur leur pertinence auprès des ministères de l'Éducation et des populations, notamment les familles.
 - Poursuivre l'appui de la France en matière d'évaluation des apprentissages et de pilotage de la qualité de l'enseignement au niveau opérationnel. Les outils standardisés développés par le PASEC constituent une base solide pour l'évaluation comparée des compétences des élèves dans les pays francophones, dont le renforcement doit être poursuivi. Il est également crucial d'explicitier et de mieux communiquer les résultats nationaux, régionaux et départementaux (jusqu'au niveau de performance des écoles) issus des évaluations aux acteurs locaux. Ceux-ci sont principalement les services déconcentrés et décentralisés de l'éducation, les chefs d'établissement et les familles les plus à même de choisir à l'échelle locale des solutions palliatives au manque de qualité. Au niveau de chaque pays, les capacités internes d'évaluation des systèmes éducatifs demandent partout à être développées pour orienter notamment les politiques vers l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement. Les informations sur l'absentéisme des enseignants, la qualité des infrastructures, le climat de l'école, l'existence de systèmes d'alerte en cas d'absence des élèves devraient être disponibles et compréhensibles. Les facteurs précédemment cités influencent fortement la qualité des apprentissages et les performances des élèves.



Sigles et abréviations

ADOE	Amélioration de l'offre éducative en Afrique de l'Ouest	FISONG	Facilité d'innovation sectorielle pour les ONG
AFD	Agence française de développement	FSP	Fonds de solidarité prioritaire
APCC	Appel à projets crise et sortie de crise	FTI-EFA	<i>Fast Track Initiative – Education for all</i> (Initiative « Fast Track » – Éducation pour tous)
APD	Aide publique au développement	G5S	G5 Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad)
APPEHL	Agir pour la pleine participation des enfants handicapés par l'éducation	GRA	<i>Global Regional Activities</i> (activités mondiales et régionales)
ASS	Afrique subsaharienne	GREF	Groupe des éducateurs sans frontières
AUF	Agence universitaire de la francophonie	IDH	Indice de développement humain
C2D	Contrat de désendettement et de développement	IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
CAST	Compte d'affectation spéciale du Trésor	ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
CICID	Comité interministériel de la coopération internationale et du développement	MEAE	Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères
CIEP	Centre international d'études pédagogiques	MEN	Ministère de l'Éducation nationale
CIS	Cadre d'intervention sectoriel	OICC	Outils d'intervention de crise et sortie de crise
CIR	Cadre d'intervention régional	OIF	Organisation internationale de la francophonie
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie	OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
EDB	Éducation de base	ONG	Organisation non gouvernementale
ELAN	École et langues nationales en Afrique	OPERA	Observation des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages des élèves
ETI	Expert technique international		

PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
PAQAMA	Projet d'amélioration de la qualité et de l'accès à l'éducation au Mali
PAQEPP	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité
PIB	Produit intérieur brut
PMA	Pays les moins avancés
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PNDSE	Programme national de développement du secteur éducatif
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPP	Pays pauvres prioritaires (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Comores, Djibouti, Ghana, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Tchad, Togo et Sénégal)
PRODERE AO	Programme de développement des réseaux pour l'éducation en Afrique de l'Ouest
PTF	Partenaire technique et financier
RCAE	Renforcement des compétences et des capacités des acteurs de l'éducation
RESEN	Rapport d'État d'un système éducatif national
RNB	Revenu national brut

SCAC	Service de coopération et d'action culturelle
SPU	Scolarisation primaire universelle
UE	Union européenne
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Fonds des Nations unies pour l'enfance)



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

Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Tchad (2005-2015)

SYNTHÈSE

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

Cette évaluation, commanditée par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) et l'Agence française de développement (AFD), s'inscrit dans la lignée des recommandations de deux rapports qui soulignent la nécessité d'évaluer l'action de la France en éducation au Sahel : le rapport d'information parlementaire « Sahel : pour une approche intégrée » (2013) et le rapport de la mission au Niger de l'Inspection générale des Affaires étrangères (2015).

Confiée aux bureaux d'études Pluricité et Learning Avenue, l'évaluation dresse le bilan d'une décennie d'action de la France dans les pays du G5 Sahel et apporte des éléments de réponse à des questions portant sur la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience et la durabilité de cette même action. L'évaluation propose également des recommandations utiles à la mise en œuvre de la stratégie Éducation, formation professionnelle et insertion 2017-2021 du MEAE et pouvant nourrir les réflexions et les travaux sur les dimensions éducation de l'initiative Alliance Sahel, ainsi que pour la mise en œuvre du cadre d'intervention stratégique Éducation, formation, emploi de l'AFD.