

# LA COOPERATION FRANCAISE FACE AUX DEFIS DE L'EDUCATION EN AFRIQUE : L'URGENCE D'UNE NOUVELLE DYNAMIQUE

## *RESUME DU RAPPORT<sup>(1)</sup>*

**Le présent document constitue le résumé du rapport rédigé par le Comité de réflexion stratégique sur l'éducation et la formation présidé par M. François PERRET, entouré d'un groupe d'experts indépendants<sup>(2)</sup>.** Ce comité, constitué à l'initiative de la DGCID qui en a établi les termes de référence, a analysé<sup>(2)</sup> la coopération éducative de la France sur le continent africain et plus particulièrement en Afrique subsaharienne. Cette analyse débouche sur des propositions d'orientations stratégiques pour une plus grande efficacité globale et une meilleure cohérence de l'intervention française en matière de coopération éducative. Ce rapport est venu en son temps, après la réforme de 1998 ayant fusionné le ministère des Affaires étrangères avec celui de la coopération et après les décisions du CICID<sup>(3)</sup> prises en 2004 et 2005 de confier à l'AFD le rôle d'opérateur pour les opérations relevant des secteurs de l'éducation de base et de la formation professionnelle et de définir une stratégie sectorielle pour l'éducation. Il se justifiait également en raison des nouvelles orientations prises par la communauté internationale au tournant des années 2000, faisant de la lutte contre la pauvreté l'axe principal de l'aide publique au développement, et se traduisant notamment dans le domaine de l'éducation par une forte priorité donnée à l'éducation de base.

## **Chapitre I : Le contexte d'intervention de la coopération éducative française**

### **La situation de l'éducation en Afrique subsaharienne : des progrès encore largement insuffisants**

En matière d'éducation de base, des progrès très significatifs ont été accomplis récemment en Afrique en ce qui concerne le taux brut d'admission en première année de l'enseignement primaire (passé de 84% en 1998 à 94% en 2003). En revanche, le taux d'achèvement du primaire, qui mesure la part d'une classe d'âge atteignant la dernière année du cycle primaire, est resté globalement médiocre (de l'ordre de 64% en 2003) sachant que ce taux moyen masque des disparités entre les pays et, à l'intérieur de chaque pays, en fonction du revenu des familles, du genre et du milieu, rural ou urbain.

Suivant la poussée mécanique des effectifs sortant du primaire, la proportion d'une classe d'âge inscrite en première année de collège est passée de 28% en 1990 à 46% en 2002 et dans le même temps, la proportion d'étudiants a pratiquement doublé. Les effectifs du secondaire et du supérieur ont davantage progressé que ceux du primaire mais l'accès aux études secondaires ou supérieures de type général traduit plutôt les préoccupations et les exigences des catégories sociales les plus privilégiées que les besoins de l'économie. La très faible progression du pourcentage d'élèves du secondaire suivant une formation technique ou professionnelle (passé de 13 à 14% entre 2000 et 2002) le confirme.

Le non-achèvement du cycle primaire, aggravé du fait de la forte croissance démographique et de l'exode rural, fait que de nombreux jeunes se retrouvent sans véritable formation de base et sans emploi. Quant à l'augmentation des effectifs dans le supérieur, elle ne se traduit pas par une meilleure insertion professionnelle des diplômés, ce qui est source de multiples problèmes économiques et sociaux.

**Ces constats sont particulièrement alarmants du point de vue de la lutte contre la pauvreté.**

---

<sup>(1)</sup> Etabli en collaboration avec Nicole Beaudlet, experte indépendante

<sup>(2)</sup> Le comité a conduit ses travaux de juin 2006 à février 2007 ; le présent rapport est fondé sur (i) l'étude d'une abondante documentation, (ii) des missions de terrain effectuées au Cameroun, à Madagascar, au Maroc, au Niger, au Rwanda et au Sénégal et (iii) de très nombreux entretiens menés à Paris, Bruxelles et Washington auprès de personnalités et de représentants d'agences bi et multilatérales et de la société civile.

<sup>(3)</sup> Comité interministériel pour la coopération internationale et le développement

L'importance accordée au secteur de l'éducation va de pair avec la prise de conscience par la communauté internationale des liens évidents entre éducation et développement. Selon l'ONU et à titre d'exemple, les jeunes de 15 à 24 ans qui ont achevé le cycle primaire sont moitié moins nombreux à contracter le VIH/sida que ceux qui ne sont pas allés à l'école ou qui l'ont abandonnée prématurément. L'éducation paraît avoir davantage d'impact sur la santé que les activités mêmes du secteur de la santé. Encore faut-il que l'éducation primaire parvienne à son terme. L'abandon de la scolarité primaire compromet fortement l'éradication de l'analphabétisme, l'accès à une formation ultérieure et/ou à un emploi productif et plus globalement le développement économique.

**Quelle que soit la croissance actuelle de leur RNB et du fait de leur très forte croissance démographique, les pays concernés ne peuvent faire face à l'ampleur des défis en matière d'éducation sans le recours à d'importants financements extérieurs.**

C'est en effet en Afrique subsaharienne que se situent les pays où l'indicateur de développement humain est le plus bas. Le pourcentage du PIB consacré aux dépenses d'éducation varie selon les pays de 0,4% à 9,6% pour les dépenses courantes, la médiane pour le continent s'établissant à 3,9% (dépenses courantes et investissements) mais la répartition des ressources entre les différents niveaux d'enseignement varie elle-même beaucoup selon les pays en raison de l'absence de choix politiques assumés et équitables. La concentration des ressources publiques au profit d'une minorité de bénéficiaires reste très importante (en moyenne, 39% des ressources vont aux 10% des plus éduqués). A cela s'ajoutent des pratiques pédagogiques et de gestion inadaptées qui traduisent la crise globale de gouvernance des systèmes éducatifs africains.

**Les engagements internationaux : une nouvelle dynamique mais des engagements encore trop timides en faveur de l'éducation**

Depuis la déclaration pour l'éducation pour tous faite à Jomtien en 1990 et surtout le Forum mondial sur l'éducation pour tous de Dakar (avril 2000) la communauté internationale se mobilise pour que "tous les enfants aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme". En septembre 2000, l'Assemblée générale des Nations unies a adopté les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), dont deux concernent directement l'éducation : OMD 2 qui reprend l'objectif « phare » de Dakar et OMD 3 "Promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes", qui se traduit au plan éducatif par l'objectif de parité des sexes dans le système scolaire. S'y ajoute, au sein de l'OMD 8, l'objectif consistant à "formuler et appliquer des stratégies qui donnent aux jeunes partout dans le monde une chance réelle de trouver un travail décent et utile".

Mais, au-delà des objectifs à caractère déclaratif, le cadre de Dakar précisant qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par manque de ressources » a surtout montré la voie d'un véritable réengagement de la communauté internationale en faveur de l'éducation. La déclaration de Monterrey (2002), les différents sommets du G7 qui se sont succédés depuis 2000, et surtout la mise en place de l'initiative Fast-Track (FTI) en 2002, sont autant de tentatives pour concrétiser cet engagement. Par ailleurs, la "Déclaration de Paris" en mars 2005, a explicité les principes destinés à augmenter l'efficacité de l'aide à apporter aux pays bénéficiaires pour atteindre les OMD parmi lesquels figure la nécessaire harmonisation entre partenaires techniques et financiers.

En 2005, l'APD mondiale avec 0,33% du RNB (106,8 Md\$, dont 22,7Md\$ d'allègements de dettes) avait retrouvé son niveau de 1992, mais la part de l'éducation était assez modeste (5,45 Md\$ en 2001-2002, moyenne sur deux ans). Quant à l'éducation de base, elle ne mobilisait que 1,54 Md\$ (28% de l'APD mondiale éducation). S'agissant de l'initiative d'allègement ou d'annulation de la dette des « Pays Pauvres Très Endettés » (PPTE), dans la mesure où elle est conditionnée par la production d'un Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) prévoyant l'utilisation du produit des annulations de dettes pour le financement des secteurs sociaux, elle a logiquement eu pour effet une augmentation, entre 1999 et 2004, de 5,9% à 8,2% du PIB consacré aux dépenses sociales (éducation, santé de base, développement rural) et ce, dans 24 pays. Les créanciers se sont engagés en outre sur le principe que cette réduction de la dette

soit « additionnelle » et ne se traduise pas par une diminution des autres formes d'aide (ce qui, selon l'OCDE, n'est pas vraiment le cas).

L'augmentation constatée en 2005 par rapport à 2004 est largement conjoncturelle : hors annulations de dettes et aide humanitaire, l'APD ne progresse que de 2,9% en un an et se limite à 60 Md\$ (15 Md\$ pour l'Afrique subsaharienne). De 2005 à 2006 la progression (hors allègement de dettes) n'est que de 2% et, selon le Comité d'Aide au Développement de l'OCDE (CAD), elle devrait encore diminuer en 2007.

Or, en mars 2002, le sommet de Monterrey avait fixé aux pays riches l'objectif de consacrer 0,7% du RNB à l'aide publique au développement en vue d'atteindre les OMD. Cet objectif pour être atteint demanderait un effort financier considérable de la part des pays membres du CAD : selon les études de la Banque mondiale, le financement extérieur de la seule scolarisation primaire universelle représenterait entre 5 et 7 Md\$ par an d'ici 2015, dont plus de 3,1 Md\$ pour l'Afrique, soit une multiplication par trois de l'APD mondiale consacrée à l'éducation de base et une part plus importante accordée à l'Afrique qui devrait recevoir 50% de ce financement contre 10% en 2002.

## **Chapitre II : Les caractéristiques générales de la stratégie éducative française**

### **Une stratégie sectorielle incomplète et morcelée**

L'éducation fait partie des secteurs prioritaires de coopération retenus par le CICID en 2002<sup>(1)</sup>. Au CICID de juillet 2004 a été annoncée l'élaboration de stratégies sectorielles ainsi que l'établissement dans chaque pays, et sous l'autorité de l'Ambassadeur, de "documents cadres de partenariat" (DCP), discutés avec les autorités nationales. Les opérations concernant les secteurs de l'éducation de base et de la formation professionnelle ont été déléguées à l'AFD, opérateur pivot, les secteurs de l'appui à la francophonie et de l'enseignement du français, de la formation et de l'enseignement supérieurs, restant de la responsabilité du MAE. Le CICID de mai 2005 a validé « la stratégie sectorielle éducation », centrée sur l'atteinte des OMD 2 et 3). Cette stratégie ne traite pas la question déterminante du post primaire (enseignement secondaire, formation professionnelle, l'insertion des jeunes dans la vie active), La formation des cadres et des formateurs chargés de former les enseignants du primaire et du secondaire, étant le plus souvent partie intégrante de l'enseignement supérieur est passée sous silence.

Enfin, elle n'aborde que marginalement la question des langues d'enseignement, ce qui pose un problème de lisibilité et de cohérence de la coopération française dans les pays où la langue d'enseignement est principalement le français. En effet, l'enseignement du français reste du ressort direct du MAE et sa mise en œuvre est pilotée par les SCAC avec des procédures et des instruments différents de ceux utilisés par l'AFD. Or, c'est une maîtrise d'ouvrage locale qui exécute les programmes ou projets développés et financés par l'AFD dans les systèmes éducatifs. Cette disparité dans les modes d'action intervient alors même que la France soutient les principes d'harmonisation de l'aide et d'alignement sur les procédures nationales.

L'analyse des 33 DCP élaborés à ce jour (parmi lesquels 18 ont choisi le secteur de l'éducation de base et/ou celui de la formation professionnelle comme secteur de concentration) démontre la difficulté de choisir un nombre limité de secteurs prioritaires dans les pays qui ont, dans de nombreux domaines, une forte tradition d'échanges et de coopération avec la France. Ainsi figurent dans les DCP des « secteurs hors concentration », des « domaines transversaux d'intervention » ou des « secteurs de veille ». Ce constat témoigne de la difficulté qu'ont les pays, du fait de l'ampleur et de la diversité de leurs besoins, à concevoir de véritables politiques sectorielles qui hiérarchisent les priorités et milite donc pour orienter fortement les interventions de la coopération française vers l'appui à l'élaboration de ces politiques sectorielles et, pour ce faire, au renforcement des capacités nationales.

<sup>(1)</sup> six secteurs prioritaires ont été retenus : eau et assainissement, éducation, santé et lutte contre le sida, agriculture et développement rural, infrastructures en Afrique subsaharienne, développement du secteur productif dans les pays les plus pauvres auxquels a été ajouté un septième secteur concernant la protection de l'environnement et de la biodiversité.

## **Le financement de la coopération française : des moyens qui ne sont pas à la hauteur des enjeux et des engagements pris par la France**

La France occupait en 2006 le 4<sup>ème</sup> rang en valeur absolue d'APD totale (8 213 millions d'euros). En termes d'effort, elle se situe au deuxième rang des pays du G7 (avec 0,47% du RNB).

La satisfaction légitime que l'on pourrait en concevoir est à relativiser du fait des règles actuelles de déclaration de l'APD au CAD qui permettent de tenir compte d'engagements financiers qui ne correspondent que de loin à ce qui caractérise une authentique aide aux pays en développement : financement des TOM, aide aux réfugiés, coût pour l'Etat des étudiants étrangers inscrits dans des formations supérieures, certains allègements de dettes et des dépenses mises en œuvre par l'AEFE (coût de la scolarisation des élèves originaires des pays de la ZSP dans les établissements scolaires français à l'étranger).

Avec 1 229 millions d'euros (chiffres de 2004), la France consacre théoriquement 27% de son APD bilatérale globale à l'éducation, mais si on y soustrait les écolages des étudiants des pays en développement en France (732 millions d'euros inscrits en loi de finances), les 94 millions d'euros au titre du coût de la scolarisation des élèves de ces mêmes pays dans les établissements de l'AEFE et les 165 millions d'euros pour Mayotte, ne restent que 236 millions d'euros au bénéfice direct du secteur éducatif des pays en développement.

S'agissant de la seule éducation de base, le MAE et l'AFD ont engagé 63 millions d'euros en 2004 sur les 236 consacrés à l'éducation. L'aide française à l'éducation de base dans le cadre bilatéral ne paraît donc pas constituer encore une réelle priorité.

La forte augmentation constatée par la suite : 93M€ en 2006 et 122M€ en 2007 est à mettre essentiellement au compte des Contrats de désendettement et de développement (C2D) Mauritanie et Cameroun. Les prévisions d'engagement effectuées par l'AFD pour les prochaines années (de 100 à 150 millions d'euros annuels) reposent sur des hypothèses fragiles d'évolution de la subvention du MAE à l'AFD ainsi que sur la signature d'autres C2D.

*Deux enseignements sont ainsi à tirer de cette analyse du financement français au secteur éducatif des pays en développement :*

- *un volume faible d'APD bilatérale consacrée à l'éducation de base qui n'est ni à la hauteur des enjeux ni conforme aux engagements pris,*
- *une croissance relative prévue qui ne peut être considérée comme durable.*

## **Chapitre III : L'engagement sur l'objectif de scolarisation primaire universelle**

### **Une mobilisation internationale qui a commencé à porter ses fruits mais qui doit faire face à de nombreux défis**

Les progrès vers l'atteinte des objectifs d'éducation pour tous introduits par le sommet de Dakar en 2000 et fixés dans les OMD de scolarisation primaire universelle (OMD2) et de parité entre les sexes dans le système scolaire (OMD3) sont indéniables depuis 2000. On constate notamment que le taux brut d'admission à l'école primaire est passé de 84% en 1998 à 94% en 2003 et que le taux d'accès en dernière année du primaire est passé de 57% à 64% pendant la même période. Ces résultats, aussi encourageants soient-ils, donnent la mesure des défis d'ordre quantitatif qui restent à affronter : accueillir les quelque 10% d'enfants qui n'ont encore aucun accès à l'école et qui appartiennent aux catégories de population les plus démunies et marginalisées, maintenir jusqu'au bout du cycle primaire les quelque 25% d'enfants qui quittent prématurément l'école en chemin, faute de quoi, il n'y a pas d'alphabetisation durable.

L'exigence de qualité constitue un défi majeur : sans véritables acquis scolaires à l'issue du cycle primaire, il est clair que l'impact de la scolarisation universelle sur le développement risque d'être très limité. Or la situation, notamment des pays d'Afrique subsaharienne sur ce point est préoccupante : on estime qu'environ 50% des élèves qui achèvent leur scolarité primaire maîtrisent les apprentissages fondamentaux.

Afin de relever tous ces défis, diverses initiatives venant de pays donateurs ou d'agences multilatérales ont vu le jour. L'initiative Fast-Track (FTI) représente à ce jour le fer de lance de la mobilisation internationale pour la scolarisation primaire universelle. Créée en 2002 dans l'esprit de Monterrey, l'initiative « Fast-Track » (logée à la Banque Mondiale) se définit essentiellement par la mise en place d'un cadre partenarial entre, d'une part, les pays en développement, éligibles à l'Agence internationale pour le développement (AID) et, d'autre part, les pays et institutions donateurs, dans le but d'accélérer la marche vers les OMD 2 et 3. Il s'agit de mobiliser des financements bi et multilatéraux sur la base d'un engagement des pays bénéficiaires – matérialisé notamment par un plan « éducation » crédible visant l'atteinte de ces objectifs, en complément des efforts financiers que ces pays s'engagent à consacrer à leur secteur éducatif, en particulier à l'enseignement primaire. 31 pays étaient élus à FTI à la fin 2006 et avaient pu bénéficier de financements<sup>(1)</sup> ou étaient en voie de l'être. 28 autres pourraient rejoindre l'initiative d'ici fin 2008, ce qui permettrait de toucher l'ensemble des pays théoriquement concernés parmi lesquels 40 appartiennent à la zone française de solidarité.

La force et l'originalité de Fast-Track résident dans le partenariat construit autour de la mise en œuvre d'une politique visant l'atteinte des OMD éducation. L'outil majeur en est « le cadre indicatif », instrument permettant de prendre la mesure, au moyen d'indicateurs, de la situation et du fonctionnement du système éducatif des pays. Ce cadre fixe en outre des « valeurs cibles » afin de définir des marges de manœuvre en matière de mobilisation de moyens financiers pour améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes.

Or, on constate que, pour le moment, du fait de la difficulté à définir un « étalon », aucune mesure ou valeur cible n'existe dans le domaine de la qualité de l'enseignement. Il s'agit là d'un manque qu'il convient de combler rapidement quelle que soit la difficulté de la tâche. Le groupe d'évaluation de la Banque Mondiale, ainsi que d'autres partenaires se sont saisis de cette question courant 2006. Le comité de développement du FMI et de la Banque a par ailleurs rappelé, au cours de la réunion de Singapour de septembre 2006, qu'en visant la scolarisation universelle en 2015, il n'y a pas lieu de mettre en œuvre une stratégie qui viserait d'abord l'augmentation de l'accès, puis l'amélioration des résultats, mais que ces deux objectifs doivent aller de pair. En matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement, la France dispose d'ailleurs d'une forte expertise reconnue (cf. plus loin).

### **De par son expérience et les dispositifs innovants qu'elle a su mettre en place, la France a un rôle important à jouer dans les initiatives internationales pour accélérer les progrès vers la scolarisation primaire universelle**

Vis-à-vis de Fast-Track, initiative à laquelle la France a apporté une forte contribution au plan de sa conception et dont la montée en puissance n'est pas exempte de risque de dérive, la France doit mettre tout son poids pour que les principes suivants soient respectés :

- infléchir le référentiel actuel et les stratégies sectorielles en vue de prendre en compte une amélioration de la qualité de la formation primaire
- donner la priorité aux pays les moins avancés (PMA) dans les futurs endossements à l'initiative
- assurer la subsidiarité des financements sur fonds fiduciaires globaux (notamment le fonds catalytique dont les conditions d'octroi ont été récemment largement étendues) par rapport aux financements locaux (nationaux ou extérieurs bilatéraux)
- améliorer la qualité des processus d'endossement par la mise en place d'un dispositif de contrôle « qualité » et le renforcement des capacités des coordinations locales de bailleurs en liaison avec les représentants locaux de la Banque Mondiale.

La France a récemment décidé de contribuer financièrement aux fonds fiduciaires de Fast-Track (20 millions d'euros sur trois ans en sus des 1,3 millions d'euros versés en 2006). Sa participation financière à

<sup>(1)</sup> Soit au titre d'un accroissement des concours bilatéraux, soit via deux fonds fiduciaires alimentés par les pays donateurs et gérés par la Banque Mondiale : le fonds catalytique (FC) -pour combler l'écart entre financement des plans éducatifs assuré par les Etats et financement nécessaire- et le fonds de préparation des programmes en éducation (FDPE) pour aider à l'élaboration de ces plans.

FTI reste modeste (relativement à d'autres partenaires comme le Royaume Uni et les Pays-Bas) même si on y ajoute l'ensemble des concours financiers bilatéraux analysés plus haut (qui concernent à plus de 90% des pays élus ou éligibles à Fast-Track).

En tout état de cause, quelles que soient les hypothèses qui seront retenues en termes d'augmentation des financements, il importe que la France puisse encore amplifier, en partenariat avec les agences bi et multilatérales, les avantages comparatifs qu'elle possède sur le terrain du renforcement des capacités nationales des pays d'Afrique sub-saharienne dans le domaine de l'éducation et de la formation. Trois grandes directions, énumérées ci-après, sont à privilégier.

### **Conforter et amplifier le rôle du pôle régional d'analyse sectorielle en éducation de Dakar en matière d'analyse des systèmes éducatifs et d'appui à l'élaboration de politiques sectorielles nationales**

Les réformes qui s'imposent ne passent pas uniquement par un accroissement des ressources financières ou des capacités. Elles exigent des prises de décisions politiques de la part des gouvernements africains. Or, les carences de pilotage et l'absence d'une gestion efficace, à tous les niveaux du système éducatif, sont soulignées dans pratiquement tous les Rapports d'Etat sur les systèmes éducatifs nationaux (RESEN) réalisés par des experts nationaux avec l'aide de la Banque Mondiale, et du pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, mis en place par la France en 2001. Cette plate-forme d'expertise a été placée auprès du bureau régional éducation de l'UNESCO à Dakar et a acquis en un temps très court une compétence reconnue à travers la réalisation d'études diagnostiques, l'appui à la définition des documents et instruments de politique éducative à la demande des pays, la publication de rapports sur l'évolution de l'éducation pour tous et, plus récemment, par la mise en place d'un programme de formation à distance à l'analyse sectorielle destiné aux cadres africains en charge des questions d'éducation. Le pôle doit d'ailleurs continuer à faire évoluer ses modalités d'intervention pour que l'analyse sectorielle dans les pays partenaires prenne également en compte les formations post-primaires et facilite les arbitrages intersectoriels.

Le pôle a jusqu'ici couvert la plupart des pays d'Afrique francophones. Il souhaite élargir ses interventions et renforcer sa capacité d'action afin de mieux faire face à la demande.

Il bénéficiera pour l'année 2007 d'un soutien important du FDPE. La réflexion actuelle entre la France et l'UNESCO en vue de la révision de leur accord initial et la mise en place d'un fonds unique accueillant d'autres partenaires financiers que la France doit être poursuivie. On ne peut que souhaiter que ce pôle développe des passerelles institutionnelles avec ses principaux partenaires et participe ainsi à la formalisation d'un réseau d'échanges diagnostiques sur le fonctionnement des systèmes éducatifs en Afrique.

### **Renforcer le PASEC pour mieux contribuer à l'amélioration de la qualité des formations**

Le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN)<sup>(1)</sup>, basé à Dakar, a conduit dans plusieurs pays, depuis le début des années 90, des évaluations sur les acquisitions en français et en mathématiques, pour les élèves en 2ème et 5ème année primaire. Depuis 1996, il utilise dans cinq pays les mêmes instruments d'évaluation, ce qui permet d'établir des comparaisons entre les performances de chaque pays, à partir de plus de 500 écoles regroupant environ 20 000 élèves. Les évaluations révèlent que sur les 74% d'élèves atteignant la cinquième année du primaire, près de la moitié n'a pas acquis les connaissances et les compétences spécifiées dans les programmes et un quart obtient des performances inférieures au

---

<sup>(1)</sup> Le PASEC a noué des partenariats avec l'OIF, l'ADEA, l'UNICEF, l'IREDU, le pôle de Dakar, le MENESR français et la Banque Mondiale.

minimum acceptable. Il a par ailleurs procédé à l'examen des facteurs positifs ou négatifs qui pèsent sur les résultats.

Les évaluations qui devraient figurer dans tout programme relatif au développement de l'éducation sont très souvent impulsées par les bailleurs et rarement sur l'initiative des autorités nationales. Le PASEC pourrait voir son rôle et ses moyens confortés pour former des cadres nationaux et développer des structures nationales dans le domaine de l'évaluation. Enfin, le renforcement de sa collaboration avec le pôle de Dakar permettrait que soit mieux prise en compte la relation coût/efficacité.

### **Créer un pôle qualité pour l'enseignement scolaire en Afrique subsaharienne francophone**

Les missions dévolues au PASEC et au pôle d'analyse sectorielle de Dakar ne permettent pas encore d'entrer dans ce qui est au cœur même d'un accroissement de la qualité : la pédagogie et la formation des enseignants, le rôle des parents et des communautés et celui de l'encadrement administratif et pédagogique de l'école.

Le Comité propose donc la création d'un "pôle qualité" qui constituerait une base de ressources et un lieu d'échanges et de collaboration à disposition des pays, dans le domaine de la pédagogie et de la didactique, dans celui de la formation des enseignants et celui de l'environnement de l'école. Il faciliterait la collaboration Sud /Sud, la prise en compte des spécificités de la zone et de chaque pays, la diffusion et le partage des outils, des expériences et des bonnes pratiques.

Ce "pôle qualité" symboliserait, autant que le pôle de Dakar et le PASEC, l'avantage comparatif de la France dans la stratégie mondiale concernant l'éducation.

*Cependant, assurer une scolarisation primaire universelle ne suffit pas. Il faut aussi offrir à chaque jeune la possibilité d'acquérir une qualification lui autorisant un accès à l'emploi et lui permettant de sortir du piège de la pauvreté. La coopération française devrait donc définir rapidement une stratégie unifiée et cohérente couvrant l'ensemble du secteur éducatif : primaire, secondaire général, enseignement technique et formation professionnelle scolaire ou par l'apprentissage, enseignement supérieur, du moins dans la mesure où ce dernier niveau doit apporter sa contribution au développement qualitatif des niveaux précédents (formation des personnels du primaire et du post-primaire et, dans les pays francophones, formation en français).*

## **Chapitre IV : Définir une stratégie adaptée concernant le post-primaire et la formation professionnelle**

Au fur et à mesure de la généralisation de l'enseignement primaire, la pression de la demande augmente rapidement sur le post-primaire et on ne peut y répondre seulement par un accroissement systématique de l'offre d'enseignement secondaire général. Il faut donc traiter du post-primaire en tenant compte des besoins de l'économie et de la société ainsi que des capacités de financement. Cela ne signifie pas qu'on lui donne une priorité comparable à celle de l'éducation de base mais que l'on s'interroge sur les perspectives des jeunes à l'issue du cycle primaire.

L'organisation du post-primaire en Afrique apparaît profondément inadaptée si l'on considère l'évolution des effectifs et les caractéristiques des économies et des marchés de l'emploi. Le modèle de scolarisation adopté est en général calqué sur celui des pays développés : une formation de type général au niveau secondaire ou au niveau supérieur. Historiquement en effet, dans les pays d'Afrique francophone, le système éducatif, y compris l'enseignement technique, a été construit dans le but de former les agents de l'Etat et des entreprises publiques. Or, depuis la période des ajustements structurels, les services publics recrutent peu. La privatisation des entreprises publiques n'a pas créé les emplois attendus et le développement des entreprises privées du secteur moderne est resté très limité. L'économie informelle ou traditionnelle accueille donc l'immense majorité de la main-d'œuvre, soit 80% à 90 % de la population active, en comptant le secteur agricole.

Ces systèmes de formation post-primaire ont aussi un mauvais rendement interne et externe : redoublements, exclusions et échecs coûtent cher aux familles et aux budgets nationaux. Quantitativement, à tous les niveaux de sortie du secondaire et du supérieur, les flux sont globalement trop importants pour les possibilités d'emploi. Il existe par ailleurs un sous emploi dans le secteur informel qui manque d'ouvriers qualifiés, de techniciens et de cadres de valeur. Qualitativement, les entreprises critiquent les savoirs acquis dans les dispositifs actuels d'enseignement technique, jugés trop théoriques et coupés des réalités professionnelles. En outre, pour être de qualité, les formations professionnelles, demanderaient des moyens techniques et un encadrement de valeur. Or, la faiblesse des budgets nuit à la professionnalisation des formations et à leur efficacité. De son côté, le secteur informel n'a pas la possibilité d'investir dans la modernisation de l'outil de travail, ni dans l'amélioration du niveau de compétence de ceux qu'il emploie.

L'organisation et les objectifs du post-primaire ne font pas encore, dans la majorité des pays africains, l'objet d'analyses ni de réformes. Une réorganisation structurelle efficace devrait passer par une contribution financière des Etats destinée aux moins formés, qui n'ont que peu ou pas du tout bénéficié d'un capital d'éducation, sachant que la réduction de l'analphabétisme est une condition incontournable de l'accès à la formation professionnelle et du développement économique. À l'inverse, il appartiendrait aux entreprises, aux organisations économiques et, éventuellement aux bénéficiaires, d'assurer un financement significatif des formations dans les secteurs les plus productifs et les plus rentables.

Ces constats structurent un ensemble de quatre propositions :

- ***Concevoir des formules de pré apprentissage pour les 12-14 ans***

Ces formules devraient être conçues comme une composante de la scolarisation primaire universelle, en direction des jeunes peu ou pas scolarisés ou n'ayant pas acquis au cours de la scolarité primaire les compétences attendues et qui, par ailleurs, sont trop jeunes pour entrer légalement en apprentissage. Ces formules de pré apprentissage pourraient consolider les acquisitions scolaires de base, apporter des notions dans les domaines des sciences, des techniques, de l'économie, de la culture et de la vie citoyenne et préparer l'orientation vers une famille de métiers en organisant le contact avec différents milieux professionnels, y compris pour les jeunes à intégrer dans l'économie rurale.

Les pouvoirs publics devraient soutenir politiquement et financièrement ces initiatives, voire les coordonner. Les bailleurs, les organisations professionnelles, des ONG, des collectivités locales devraient pouvoir s'y impliquer.

- ***Rénover l'apprentissage et le privilégier par rapport aux formations techniques scolaires actuelles***

La rénovation de l'apprentissage initiée par les coopérations allemande et suisse sous l'appellation *d'apprentissage dual*, fondé sur une répartition de l'enseignement pratique et théorique entre centre de formation et entreprise, bénéficie aujourd'hui de nombreux appuis de la part des coopérations européennes. Il suppose de la part des apprentis un niveau scolaire plus important que celui requis pour l'apprentissage traditionnel ainsi que la maîtrise du français.

Les évaluations menées par le MAE ont mis en évidence la nécessité de créer un cadre national institutionnel solide pour cet apprentissage : mise en place de référentiels de formation et de certifications assurant une homogénéité des formations et leur reconnaissance. Les organisations d'artisans et les organisations paysannes qui y sont sensibles devraient être impliquées, aux côtés des pouvoirs publics, dans la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des formations ainsi que dans la négociation des droits et obligations de chacun.

L'apprentissage tel qu'il est préconisé entre directement en concurrence avec l'enseignement technique scolaire classique. Il lui est supérieur dans la mesure où il est susceptible de former une grande masse de jeunes à des coûts unitaires moins élevés et de leur donner accès à un métier là où l'enseignement technique prépare d'abord à un diplôme. Son développement implique de repenser les finalités et les contenus de l'enseignement technique, mais les autorités africaines n'y sont qu'insuffisamment préparées. La coopération française devrait donc s'assigner comme premier objectif de faciliter cette évolution.



- ***Préparer l'insertion professionnelle aux différents niveaux de l'enseignement général ou technique***

L'enseignement général s'il apporte les bases nécessaires à la poursuite des études dans un cycle supérieur, devrait également construire chez les élèves les compétences pour suivre une formation professionnelle. Depuis trois décennies, on a tenté de professionnaliser les cycles secondaires et supérieurs, depuis les CAP jusqu'aux doctorats en passant par les BEP, les Bac pro, les DUT, les maîtrises. Des tentatives ont porté sur différentes options : littéraires, scientifiques, technologiques. Elles ont coûté cher et n'ont pas été couronnées de succès. Les systèmes scolaires africains devraient surtout tenter d'améliorer la qualité de l'enseignement général, en apportant les bases indispensables, dont la maîtrise du français, permettant ainsi aux élèves de s'adapter à l'évolution des connaissances et des techniques et d'acquérir des méthodes de travail utiles à une formation professionnelle.

Pour assurer les formations visant directement l'entrée dans un métier, il semble préférable de sortir des institutions de type scolaire et de s'adresser à des centres spécialisés ou à des organismes plus proches du monde professionnel. L'avantage de ces dispositifs de formation est d'associer à la gestion les partenaires professionnels concernés, de bénéficier de modes de financement et de fonctionnement plus proches du monde du travail. La place des établissements de l'enseignement technique et professionnel secondaire actuels doit donc être fondamentalement repensée en liaison avec les milieux professionnels. Les établissements techniques pourraient soit s'aligner sur les collèges et lycées généraux et offrir des options techniques avec une professionnalisation peu marquée, soit radicalement se transformer en centres de formation professionnelle, ce qui implique de les réhabiliter et d'en confier la gestion à une tutelle professionnelle.

Les établissements techniques scolaires qui seraient maintenus devraient se spécialiser sur des formations qualifiantes de plus haut niveau répondant aux besoins des entreprises du secteur moderne, lesquelles devraient être associées à la définition des référentiels de formation, aux certifications, à l'actualisation des équipements et à leur financement, ainsi qu'à la sélection des élèves. Le développement de coopérations régionales, voire de coopérations Sud / Sud, devrait être résolument encouragé pour compenser la faiblesse des effectifs à former pour les besoins du secteur industriel moderne.

- ***Rénover l'enseignement secondaire général***

Quelles que soient les réorientations structurelles du post-primaire, l'accès à l'enseignement secondaire général doit être désormais maîtrisé. La contribution la plus efficace de la coopération française consisterait à en accroître l'efficacité interne (qualité des acquisitions du plus grand nombre d'élèves) et l'efficacité externe (pertinence des cursus, par référence aux exigences des formations ultérieures, universitaires ou professionnelles).

Pour assurer l'égalité d'accès au secondaire général, les Etats africains pourraient être encouragés à instituer un système de bourses au mérite en faveur des élèves qui ne peuvent poursuivre leurs études pour des raisons économiques et à demander une participation aux familles les plus aisées.

***En conclusion sur le post-primaire, la première démarche de la coopération française pourrait être de contribuer à définir un "corps de principes" commun à tous les partenaires techniques et financiers. Le MAE et l'AFD pourraient prendre l'initiative d'organiser des séminaires régionaux (sur l'organisation générale du post-primaire, le pré apprentissage, la rénovation de l'apprentissage, les partenariats Etat /société civile, la diversification des sources de financement, etc.). Seule en effet une position claire des bailleurs peut entraîner chez les responsables des pays bénéficiaires une décision de remise à plat du post-primaire. Cette stratégie nationale devrait en tout état de cause impliquer d'autres ministères que celui de l'éducation (finances, agriculture, artisanat, formation professionnelle) mais également la société civile, les collectivités locales et les représentants du monde économique. Pour les bailleurs, les actions à mener et leur financement viendraient en accompagnement de réformes prévues par les Etats.***

## **Chapitre V : Placer l'enseignement du et en français au cœur des systèmes d'enseignement**

L'Afrique abrite près du tiers des langues vivantes du monde. Cependant ce sont les langues d'origine non africaine (anglais, français, portugais, arabe) qui sont très souvent utilisées dans l'enseignement. Les actions de la coopération française dans le secteur de l'éducation concernent ainsi en priorité des pays où l'enseignement primaire, secondaire et professionnel est dispensé, en totalité ou en partie, en français.

Les Ministres de l'éducation francophones, rassemblés au sein de la CONFEMEN ont reconnu en octobre 2004 que la maîtrise du français, langue d'accès à l'information et à la connaissance, constituait un atout majeur pour un enseignement de qualité et par là-même un outil de développement. Le français n'est donc pas la propriété exclusive de la France, mais "appartient à tous ceux qui l'ont choisi et qui en ont l'usage". Favoriser son appropriation dans les pays francophones, c'est donc mettre l'acquisition de compétences linguistiques au service du développement et non pas seulement "faire rayonner" la langue française.

Les analyses montrent par ailleurs que dans tous les pays où le français est langue officielle, seule ou à côté d'autres langues, sa maîtrise est la clé de l'accès au savoir, à la santé et au développement. En tant que langue de communication, elle constitue pour les Etats un instrument "d'unification" permettant de dépasser les rivalités liées à l'utilisation d'une ou plusieurs langues "natales". Langue de l'administration, des médias, de la justice et de l'enseignement, sa maîtrise détermine l'exercice de la citoyenneté. Elle reste la langue des transactions économiques malgré la pression croissante de l'anglais. Elle répond enfin à une demande sociale, dans la mesure où elle favorise l'insertion et la promotion des individus.

Placer l'enseignement du et en français au cœur des systèmes d'enseignement c'est donc adopter une politique linguistique inspirée par les cinq mesures qui viennent ci-après.

### **Faire de l'enseignement du et en français, une priorité pour la coopération éducative française**

La question du français est un élément stratégique central, s'agissant de dispenser une formation scolaire, universitaire et professionnelle de qualité dans les pays de l'Afrique francophone<sup>(1)</sup>. Mais le principal problème de l'école africaine est que la maîtrise du français n'est pas assurée, ni de la part des élèves, ni, dans beaucoup de cas, de la part des enseignants. Le recul du niveau de langue française et de son utilisation dans la vie courante trouve ainsi sa source principale dans la dégradation générale des systèmes éducatifs.

Dans beaucoup de domaines de coopération, la France offre des capacités partagées par les autres bailleurs de fonds. En revanche, l'effort particulier que la coopération française doit consentir en faveur de l'enseignement du et en français représente une plus-value pour laquelle elle dispose d'une légitimité incontestable qui peut être partagée avec d'autres pays francophones par l'intermédiaire de l'OIF.

La coopération française doit donc veiller à consacrer les moyens nécessaires au suivi qualitatif du français à tous les niveaux d'enseignement. Cet investissement sur la formation en français devrait également toucher un public adulte, par le biais des Instituts et des Alliances françaises et de tous les dispositifs nationaux de formation destinés à ce public.

### **Favoriser une approche convergente avec les langues nationales**

L'apprentissage du français dans les systèmes scolaires de l'Afrique francophone correspond à l'acquisition d'une seconde langue et à un schéma d'éducation bilingue ou multilingue. Un enjeu pédagogique majeur se situe donc au niveau de la relation à établir en primaire entre la langue officielle

---

<sup>(1)</sup> Le rapport ne se situe pas dans le cadre d'un débat idéologique sur l'avenir du français en Afrique même si la plupart des socio-linguistes s'accordent à y voir, compte tenu des évolutions démographiques actuelles, le principal réservoir de locuteurs francophones au XXIème siècle. L'OIF estime qu'en 2007 déjà, on compte 200 millions de francophones (dont 128 millions parlant un français courant) et ce chiffre est en constante augmentation, notamment en Afrique subsaharienne.

d'enseignement et la langue maternelle. Le "pôle qualité" devrait rassembler des études sur la durée de l'enseignement en langue maternelle avant de débiter l'apprentissage dans la langue officielle. Comme l'enseignement de la langue maternelle doit en tout état de cause être assuré par des enseignants bilingues formés, l'effort de la coopération française concernant l'enseignement en français devrait donc s'accompagner d'une contribution, y compris financière, à l'amélioration de l'enseignement de la langue maternelle.

### **Assurer la formation initiale et continue des maîtres en français**

Cette formation devrait être une priorité de la coopération française. Cela suppose une réflexion sur les référentiels. En effet, la formation doit conforter le maître dans sa propre connaissance de la langue et lui apporter une formation pédagogique lui permettant de l'enseigner et de l'utiliser en tant que vecteur d'enseignement. Inscrite dans les plans pluriannuels de développement de l'éducation de base, cette formation devrait mobiliser l'ensemble des moyens dont dispose le réseau de la coopération française dans les pays concernés (Instituts et Centres culturels, Alliances françaises) et s'appuyer sur les centres locaux des organismes de la francophonie, sous l'égide de l'OIF. La formation à distance doit y contribuer. Plus généralement, la coopération universitaire avec les pays du Sud devrait faire de la formation initiale et continue des maîtres son objectif central (développement des instituts de formation et des départements de l'éducation). Les établissements français du réseau de l'AEFE pourraient également être davantage mobilisés pour participer aux actions d'appui pédagogique en direction des enseignants.

### **Fournir un appui pédagogique**

Il existe en France et dans les pays de la francophonie un savoir-faire de qualité dans le domaine de la formation en français langue étrangère ou langue seconde, langue enseignée ou langue d'enseignement, qu'il conviendrait de mobiliser pour aider la réflexion des pays partenaires.

Le Comité suggère que le "pôle qualité" fasse de la qualité de l'enseignement du et en français un sujet prioritaire d'action. Le dispositif devrait reposer sur des collaborations entre des experts exerçant dans chaque pays et ceux chargés, au sein du pôle, des analyses et de l'élaboration de propositions et d'outils.

Au sein de l'institution scolaire, les étapes de l'initiation au français dans les premières années de scolarisation sont à redéfinir. La mise au point d'une certification spécifique devrait accompagner la généralisation d'outils permettant une évaluation des compétences linguistiques en français des élèves du primaire. L'évaluation des élèves devrait bien entendu avoir pour corollaire une évaluation des maîtres, sur la base de tests de compétences pédagogiques et linguistiques. On pourrait également songer à une certification destinée au public adulte hors du contexte scolaire.

La pénurie de manuels d'apprentissage du français à des prix accessibles devrait amener à proposer des programmes d'aide à la conception, à l'édition et à la diffusion d'ouvrages scolaires en français produits dans un cadre national ou régional, même si cela doit heurter les intérêts des éditeurs français. Des éditeurs de livres scolaires pourraient d'ailleurs être associés à ces programmes grâce à des mesures incitatives (co-production).

### **Créer un environnement culturel qui favorise l'apprentissage du et en français**

Il n'y a guère, selon les pays, que 5 à 30 % de la population globale qui parle vraiment français. Il faudrait donc créer autour de l'apprentissage du français et hors de l'école un environnement culturel qui le favorise, car si le français perd sa fonctionnalité dans la société civile, il sera illusoire d'en promouvoir l'apprentissage à l'école. Cette mission est celle des centres culturels. Le livre et l'audiovisuel sont en outre deux vecteurs à privilégier. La diffusion du livre en français à bas prix est un enjeu fondamental pour les politiques culturelles dans les pays du Sud. Malheureusement la priorité continue à être donnée à la diffusion du livre français plutôt qu'à la diffusion du livre en français. La radio, qui constitue le principal média en Afrique subsaharienne devrait être utilisée plus systématiquement pour la diffusion de programmes à finalité didactique. Parallèlement, la réalisation locale et la diffusion de programmes

télévisés devraient être systématiquement encouragées. Des mécanismes d'aide à la production radiophonique et télévisuelle dans les pays du Sud existent de longue date : il suffit de les mobiliser. De même, il conviendrait d'étendre la diffusion hertzienne de TV5 dans les villes.

Selon le Comité, dans l'hypothèse où l'AfD serait chargée de l'ensemble des opérations de la coopération en éducation (cf. ci-après), la DGCID devrait conserver la responsabilité de l'enseignement du français hors systèmes éducatifs nationaux et de la promotion de la langue française dans tous les secteurs de la vie sociale, objectifs essentiels pour consolider la place du français à l'école. La stratégie sectorielle en éducation validée par le CICID en 2005 plaçait en effet les actions de coopération linguistique sous la responsabilité d'une direction différente de celle qui est en charge de la coopération éducative. Elles se sont trouvées ainsi pilotées par les SCAC pour leur mise en œuvre dans chaque pays, et non par l'AfD.

## **Chapitre VI : Améliorer l'efficacité du pilotage de la coopération éducative française**

Les acteurs participant au pilotage en matière de coopération éducative sont nombreux, tant au niveau décisionnel qu'au niveau consultatif. Il faut y ajouter les autres bailleurs bi et multilatéraux, dont l'Union Européenne. La coopération multilatérale exige des compétences de co-pilotage dans les instances décisionnelles. Par ailleurs, l'amorce de coopérations régionales et l'émergence récente de partenariats avec d'autres bailleurs bilatéraux rendent également nécessaire une nouvelle conception du pilotage.

En la matière, le rapport met essentiellement l'accent sur quatre points.

**- En ce qui concerne la définition de la stratégie sectorielle au niveau du CICID, il serait souhaitable d'associer les autres ministères**, théoriquement co-décideurs (dont le MENESR et le ministère chargé de l'emploi), de consulter par le biais du Haut Conseil de la Coopération internationale (HCCI) les Organisations de solidarité internationale (OSI), la société civile, les partenaires sociaux et les collectivités territoriales et de bénéficier du regard que portent les ONG sur les systèmes éducatifs et leur contexte.

**- Pour introduire de la cohérence dans le dispositif de pilotage, il faudrait confier, à l'intérieur de la DGCID, à la DPDEV le rôle de « chef de file » pour l'élaboration d'une stratégie sectorielle globale.**

**- Il paraît nécessaire de sortir du partage des rôles entre le MAE responsable de la stratégie et l'AFD opérateur sectoriel.** L'AfD a produit en novembre 2006 un document intitulé « Cadre d'intervention sectoriel 2007-2009 Education et formation professionnelle » qui apporte un développement important sur la « stratégie d'intervention sectorielle » et elle ne saurait être le simple exécutant d'une stratégie imposée. Le Comité propose qu'au niveau central, l'AfD soit associée dès le départ à l'élaboration de la stratégie sectorielle et que, sur le terrain, l'AfD se voit confier le soin de préparer la partie des DCP correspondant au secteur de l'éducation. Il préconise en outre que l'AfD devienne l'opérateur unique pour la mise en œuvre de l'ensemble de la stratégie sectorielle relative à l'éducation : sous-secteurs « éducation de base » et « formation professionnelle » mais également enseignement général et technologique, enseignement supérieur (pour autant qu'il assure les formations utiles aux autres niveaux éducatifs) et prise en compte des langues d'enseignement. L'AfD pourrait en outre voir ses missions élargies aux coopérations régionales et aux coopérations Sud/Sud. En revanche l'AfD est aussi invitée à examiner la raison pour laquelle les bénéficiaires de l'aide jugent sur le terrain ses procédures trop complexes.

Pour le Comité, il serait donc naturel que le responsable local de l'AfD soit officiellement considéré, en matière d'éducation, comme le principal conseiller de l'ambassadeur. Cela suppose de veiller au renforcement des compétences des responsables pays de l'AfD en matière d'aide au pilotage et en matière pédagogique.

Il paraît aussi indispensable que la coopération française puisse mettre en face des autorités gouvernementales et des représentants des bailleurs de fonds un interlocuteur ayant un bon niveau d'expertise dans le domaine de l'éducation et une connaissance actualisée des ressources des systèmes

éducatifs francophones, qui soit capable d'aider à la réflexion stratégique et d'anticiper les politiques à conduire, d'éclairer les choix méthodologiques, d'identifier des potentialités de collaboration et de proposer des initiatives, de dialoguer avec les bailleurs de fonds et leurs experts, d'aider à la recherche d'opérateurs et de veiller au suivi et à l'évaluation des programmes.

Ce souci de professionnalisation de la capacité d'intervention française implique de reconsidérer les conditions de recrutement et de formation des personnels de l'assistance technique dans le domaine de l'éducation. L'AfD devrait d'ailleurs être associée au choix et au suivi des assistants techniques placés auprès des ministres, de même qu'au choix des experts français exerçant dans les pôles (pôle de Dakar et PASEC et pôle qualité, s'il est créé).

- ***Dans les instances internationales, la France devrait contribuer davantage au pilotage dans le domaine du multilatéral.*** La contribution de la France à la définition des orientations et de la stratégie éducative n'apparaît explicitement que dans le cadre du lancement et du suivi de FTI, encore conviendrait-il qu'elle prenne dans ce domaine et vis-à-vis des bailleurs comme des pays bénéficiaires, un rôle plus important dans la définition des critères de définition des pays éligibles. FTI mis à part, alors que la part du multilatéral dans l'APD française est en forte croissance, il ne semble pas que la France ait trouvé les moyens d'affirmer sa présence dans le pilotage de cette aide, que ce soit au niveau de l'Union européenne, des institutions des Nations unies ou de la Banque Mondiale. Le manque de visibilité de la coopération française, souvent diagnostiqué comme résultant de la montée en puissance du multilatéral, devrait être compensé par une participation plus forte dans le pilotage de cette aide.

## **Chapitre VII : Diversifier l'expertise et repenser l'assistance technique**

Très récemment encore la coopération française privilégiait l'appui technique relatif à la mise en œuvre de projets. L'important est maintenant de faciliter l'émergence de stratégies sectorielles éducatives déclinant les stratégies nationales de réduction de la pauvreté. Dans cette perspective, la contribution des bailleurs ne se limite pas à l'octroi d'aides. Pour garantir la meilleure utilisation des ressources financières affectées à l'éducation, ***une assistance technique spécialisée et de haut niveau est indispensable au développement des capacités internes des pays bénéficiaires pour leur permettre de concevoir, réaliser, suivre et évaluer leur stratégie éducative nationale.***

L'assistance technique doit donc avoir des fonctions générales de conseil au niveau stratégique en direction des décideurs. Elle doit aider les responsables nationaux dans l'examen des problématiques relatives aux contenus et aux langues d'enseignement, aux évaluations des résultats scolaires, à la formation des enseignants, aux supports pédagogiques, etc. Elle doit enfin fournir un appui à la recherche d'un consensus social sur les réformes à entreprendre qui impliquent la société civile et les collectivités locales. Des capacités préexistent au niveau national ou régional. Il ne s'agit donc pas forcément de les créer mais plutôt de les mobiliser et de les renforcer.

L'assistance technique doit de surcroît évoluer dans ses pratiques, voire dans son éthique, de manière à favoriser la discussion et le débat autour de méthodes d'analyse et de modèles vécus comme « importés » (concernant par exemple les RESEN ou le cadre de référence Fast Track) de façon à en favoriser l'appropriation nationale.

***Une nouvelle assistance technique, différente de celle mobilisée par les projets classiques est requise par le développement de l'approche sectorielle.*** L'assistance technique résidentielle implantée au niveau des pays est mise en question. D'un autre côté, les interventions de courte durée d'experts français ont également leurs limites : ces experts ne sont pas toujours au fait des caractéristiques des systèmes éducatifs locaux et peuvent juger par référence au système français, qui sert implicitement de modèle. D'autre part, les missions courtes ne permettent pas d'accompagner les responsables locaux concernés, ce qui rend délicat le transfert de compétences. D'autres formes d'assistance technique sont donc à rechercher. C'est d'ailleurs maintenant aux pays bénéficiaires qu'il appartient d'en décider.

Il est sans doute préférable de mobiliser des équipes et des pôles de ressources que des experts isolés. Les pôles de compétences (pôle régional d'analyse sectorielle de Dakar, PASEC, pôle qualité) devraient permettre de nouer des collaborations avec d'autres bailleurs et de développer des coopérations Sud / Sud, en liaison avec l'OIF et l'ADEA. D'autre part, pour bénéficier d'une assistance technique de longue durée, des partenariats durables, via les pôles, pourraient être créés avec des institutions françaises et/ou francophones, des universités, des centres de recherche, des académies ou des collectivités.

***Mais cette expertise française, malgré le travail réalisé par FCI, est encore insuffisamment détectée et préparée*** : ni les universités, ni les responsables de l'enseignement scolaire ne sont suffisamment incités à la développer. Le MENESR devrait être mobilisé à cet effet pour mener un travail d'identification des viviers. Les universités et l'ESEN devraient, de leur côté, se voir confiée la responsabilité de former ces experts, en liaison avec le MAE. On pourrait en outre consolider le rôle d'ensemblier que joue le CIEP, pour repérer, constituer et valoriser une offre d'expertise dans le secteur de l'éducation. Rien n'est encore précis en revanche sur la mobilisation et la préparation des experts venant des collectivités territoriales. Enfin l'expertise des ONG devrait être sollicitée, d'autant qu'elles peuvent prendre part à la détection de compétences dans les pays du Sud.

Parallèlement, il conviendrait de revoir les règles de recrutement pratiquées par le MAE : la réduction des recrutements de contractuels, l'application de règles strictes de durée de contrats sont de nature à écarter rapidement les rares professionnels du secteur qui iront vers d'autres institutions. La constitution d'un vivier d'experts réclamerait également une réflexion au niveau du MENESR concernant les règles de détachement.

## Conclusion

La situation de l'éducation dans les pays de l'Afrique subsaharienne, en particulier dans les pays francophones, reste alarmante même si les effectifs accueillis au début de la scolarité primaire sont partout en hausse : les taux d'achèvement restent globalement médiocres et, surtout, la qualité de la scolarité est insuffisante. Compte tenu en outre de la forte croissance démographique et de l'exode rural, de très nombreux jeunes se retrouvent sans véritable formation de base et sans perspective d'insertion dans un travail décent. Cette situation contrecarre la lutte contre la pauvreté et renforce la probabilité d'une explosion sociale.

Les pays concernés ne peuvent, par leurs propres moyens, et quelle que soit la croissance actuelle de leur RNB, assurer une scolarisation universelle de base de qualité et fournir une qualification permettant une insertion professionnelle à un maximum de jeunes. Ils ont besoin pour ce faire d'une aide extérieure importante, durable et prévisible à laquelle la coopération française doit prendre une part accrue. Dans cette perspective, il est important de rééquilibrer l'APD au profit du secteur de l'éducation et, en premier lieu, d'une éducation de base incluant une première préparation à l'insertion, en particulier dans les PMA francophones en direction desquels l'aide devrait être concentrée. Mais cette mesure n'a de sens que si elle est accompagnée de la définition rapide d'une stratégie unifiée et cohérente couvrant l'ensemble du secteur éducatif, du primaire au supérieur, du moins dans la mesure où ce dernier niveau doit apporter sa contribution à la formation des enseignants des niveaux précédents. Le comité préconise en outre que la mise en oeuvre de cette stratégie soit confiée à un opérateur unique, l'AFD, ce qui nécessite de renforcer, au sein de l'AFD et de ses représentations locales, l'expertise propre au secteur éducatif.

**Deux priorités majeures s'imposent : la recherche d'une amélioration de la qualité des formations prenant en compte les besoins en qualification professionnelle et, d'autre part, le renforcement de la maîtrise du français chez les élèves, les étudiants, les apprentis et les enseignants ou formateurs.**

Pour y parvenir, des collaborations et des économies d'échelle sont à rechercher. Il importe en particulier de mettre en cohérence et de développer l'expertise, de renforcer les pôles régionaux existants en analyse sectorielle (pôle de Dakar) et en évaluation (PASEC) et de créer un nouveau pôle régional "qualité" en charge des questions d'ordre pédagogique. Les partenariats sur ces trois thèmes doivent être encouragés avec les institutions multilatérales, les organisations africaines, les autres bailleurs bilatéraux. En France, l'expertise des collectivités territoriales et des ONG mériterait d'être sollicitée ainsi que celle du MENESR, de ses établissements publics et de ses universités, cela afin de développer les ressources d'expertise en éducation.

Cette expertise française doit avoir pour mission le renforcement des capacités dans les structures éducatives des pays bénéficiaires de l'aide. Les réformes qui s'imposent dans les systèmes éducatifs africains exigent des prises de décisions politiques de la part des gouvernements africains. Le principe selon lequel l'existence de politiques sectorielles réalistes devrait conditionner l'aide au secteur de l'éducation devrait être adopté par la France et au sein de la communauté des bailleurs.

Le Comité souhaite, en conclusion, insister sur le fait que cette nouvelle dynamique de la coopération française en éducation s'impose de manière urgente pour ce qui concerne les pays de l'Afrique francophone subsaharienne.

## RÉCAPITULATIF DES PRÉCONISATIONS FAITES DANS LE RAPPORT

### A- Compléter la stratégie sectorielle relative à l'éducation

**A1-** Elaborer une stratégie globale française portant sur les divers niveaux des systèmes d'enseignement et de formation : primaire, secondaire général, enseignement technique, formation professionnelle scolaire ou par la voie de l'apprentissage, formations supérieures directement concernées par les autres niveaux (en particulier dans la formation des personnels)

**A2-** Inciter la Commission européenne à définir une stratégie sectorielle pour l'éducation à partir de sa "Nouvelle stratégie pour l'Afrique" et participer activement à son élaboration.

**A3-** Mener des études comparatives et des échanges d'expérience avec d'autres bailleurs bilatéraux (DFID, ACDI, etc.) concernant les stratégies respectives dans le secteur de l'éducation, dans un souci d'harmonisation et de meilleure complémentarité.

**A4-** Maintenir la priorité de principe accordée aux OMD 2 et 3, mais en élargissant le concept de scolarisation primaire universelle à la prise en compte de la recommandation de l'ONU : *"Formuler et appliquer des stratégies qui donnent aux jeunes partout dans le monde une chance réelle de trouver un travail décent et utile"*.

**A5-** Concentrer les moyens de la coopération éducative française, actuellement trop dispersée, sur les pays les moins avancés de l'Afrique subsaharienne francophone accusant un retard certain dans l'atteinte des OMD, sous réserve qu'ils proposent des stratégies "solides".

**A6-** Inciter davantage les pays partenaires à présenter une stratégie sectorielle globale et, dans ce cadre, une définition réaliste et opérationnelle de ses objectifs et de ses priorités à court et moyen terme.

**A7-** Insister sur l'importance capitale, dans la stratégie sectorielle du pays pour l'éducation, d'un volet identifiable concernant le renforcement des capacités, notamment dans trois domaines : "pilotage institutionnel", "évaluation des résultats des élèves et culture de l'évaluation", "qualité des formations".

**A8-** Veiller à ce que le libellé des DCP soit suffisamment précis pour qu'il constitue un cadre effectif d'intervention et pour que les projets et programmes retenus dans le secteur de l'éducation puissent faire l'objet d'une évaluation, en respect du principe de la conditionnalité ex-post.

**A9-** Renforcer la cohérence et la complémentarité entre les objectifs et les actions des différents bailleurs. Placer le dialogue entre les PTF sous le signe de la transparence et de la mise en valeur de l'avantage comparatif de chacun d'eux.

### B- Actualiser la stratégie sous-sectorielle concernant la scolarisation primaire universelle et la doter d'instruments plus performants

**B1-** Prendre en compte le fait que l'objectif de scolarisation primaire universelle implique, pour les enfants africains de 12 à 14 ans n'achevant pas leurs études primaires ou les achevant sans avoir construit les compétences indispensables à une poursuite de formation, le nécessaire développement de formules adaptées et gratuites de préapprentissage favorisant leur insertion professionnelle ou leur entrée dans une formation professionnelle. Accorder à cette question le même degré de priorité qu'aux OMD 2 et 3. Privilégier cette formule par rapport à l'allongement excessif et inefficace de l'enseignement primaire.

**B2-** Réaffirmer que le développement quantitatif de la SPU ne peut être dissocié d'un objectif de qualité de la formation primaire. Euvrer auprès du comité de développement BM-FMI et auprès des comités stratégiques de FTI pour que soit complété à cet effet le référentiel de valeurs cibles (*benchmarks*) actuellement utilisé, pour y intégrer des valeurs cibles relatives à la qualité des acquisitions scolaires.

**B3-** Contribuer à ce que la communauté internationale des bailleurs considère les PMA les plus en retard du point de vue des OMD comme bénéficiaires prioritaires des aides –notamment de celles provenant des fonds fiduciaires–, quelles que soient les perspectives d'élargissement à d'autres pays éligibles.



**B4-** Dans le cadre de FTI, revoir les modalités des procédures d'endossement et de suivi des politiques sectorielles, par la création d'un groupe d'experts indépendant.

#### **B5- Développer ou créer les pôles régionaux :**

**B5-1-** En accord avec la CONFEMEN, renforcer et élargir les missions du PASEC et développer ses collaborations avec d'autres organismes (SACMEQ, ISU, IBM, ADEA). Aider le PASEC à former davantage de cadres nationaux, s'attacher à ce que ceux-ci soient effectivement en charge dans leur pays des questions d'évaluation dans des dispositifs pérennes. Développer une culture de l'évaluation à tous les niveaux des systèmes éducatifs. S'intéresser au développement des divers types indispensables d'évaluation, jusqu'aux évaluations des élèves par leurs maîtres. Développer une collaboration entre le PASEC et le pôle de Dakar sur la relation coût/efficacité.

**B5-2** Conforter et renforcer le **pôle de Dakar** : assurer son financement sur des bases multilatérales élargies et faire évoluer le fléchage actuel des participations financières vers une contribution des différents bailleurs à un fonds unique ; élargir ses missions à l'ensemble des questions du secteur global de l'éducation, lui donner les moyens de former davantage de responsables africains ; inclure dans sa sphère d'intervention les pays anglophones et lusophones de l'Afrique subsaharienne ; développer ses partenariats institutionnels (ISU, PASEC, DFID, ACIDI, IBM, universités africaines, etc.).

**B5-3** Créer, en partenariat (UNESCO, OIF, ADEA, IBM, etc.), un "pôle qualité" concernant prioritairement l'Afrique francophone subsaharienne et l'enseignement de base. Ce pôle constituerait l'indispensable échelon de proximité et un lieu privilégié de recherche, d'échanges et de collaboration pour traiter des questions d'ordre pédagogique et didactique : programmes et curriculums, langues d'enseignement, supports pédagogiques –en particulier les manuels scolaires–, pratiques d'enseignement, organisation des classes, contenus de formation initiale et continue des maîtres, environnement scolaire et participation des familles et des communautés. Associer de nouveaux bailleurs à l'organisation, au fonctionnement et au financement des pôles (PASEC, pôle de Dakar, "pôle qualité").

#### **C- Définir une stratégie sous-sectorielle adaptée concernant le post-primaire**

*La définition des stratégies éducatives revient aux pays. Ce qui suit constitue des recommandations devant permettre à la coopération française de se doter de principes d'action qu'elle aurait à faire partager à la fois par les pays bénéficiaires et par les autres bailleurs.*

**C1-** Renforcer dans les faits l'acceptation de la logique nouvelle incluant l'impératif de s'appuyer d'abord sur la prise en compte des besoins de l'économie et des perspectives d'insertion professionnelle.

**C2-** Développer, dans le cadre de la formation initiale, mais hors système scolaire, un système d'apprentissage dual sous statut salarial, en étroite liaison avec les organisations d'artisans, notamment dans l'économie informelle urbaine.

**C3-** Appuyer le développement d'un système de formation et de conseil en direction des jeunes agriculteurs et des jeunes ruraux (mais également ouvert aux adultes), en collaboration avec les organisations paysannes.

**C4-** Susciter la création du cadre institutionnel indispensable au développement de l'apprentissage, définissant les responsabilités respectives des différents acteurs et les sources de financement.

**C5-** Rénover les formations préparant aux CAP, BEP et Bac pro et les cibler sur les emplois qualifiés – industriels et tertiaires– du secteur moderne. Sortir ces formations, sauf exception, du système scolaire. Créer un cadre partenarial pour le pilotage de ces formations.

**C6-** Pour les formations techniques de plus haut niveau, identifier avec les organisations professionnelles les besoins des entreprises du secteur moderne et réorienter l'enseignement technique vers la mise en place de ces seules formations, en partenariat avec les partenaires économiques et sociaux.

**C7-** Développer des coopérations régionales pour les formations spécialisées.

**C8-** Pour le secondaire général, assurer une meilleure maîtrise des flux. Développer une politique de bourses au mérite ; à l'inverse, demander une contribution financière aux familles appartenant aux catégories privilégiées.

**C9-** Limiter notre coopération dans l'enseignement secondaire général à la réforme des programmes et à l'appui au français langue d'enseignement.

**C10-** Dans l'enseignement supérieur, faire de l'appui des structures universitaires à la formation en français des enseignants du primaire et du secondaire (ou à celle de leurs formateurs) une priorité nettement énoncée.

**C11-** Afin de lancer les bases d'un consensus international sur la réorganisation du post-primaire en Afrique subsaharienne et en vue de vaincre les résistances locales au changement, organiser un ou plusieurs séminaires régionaux sur le thème de la formation professionnelle.

#### **D- Placer au cœur de la stratégie éducative le volet essentiel de l'enseignement du et en français dans les systèmes d'enseignement et de formation des pays de l'Afrique francophone**

**D1-** Jouer de l'avantage comparatif de la France et, en conséquence, donner une priorité sans équivoque aux actions de coopération éducative concernant l'amélioration de l'enseignement du et en français dans le système scolaire, à tous les niveaux, y compris dans les formations professionnelles.

**D2-** Mobiliser à cet effet non seulement les moyens dont dispose l'AFD, mais également l'ensemble du dispositif français : Instituts et centres culturels, Alliances françaises, établissements scolaires français du réseau de l'AEFE, ainsi que tous les partenaires institutionnels de la francophonie et les autres bailleurs francophones.

**D3-** Réinvestir le champ de la réflexion pédagogique et didactique, notamment en France et au sein des instances francophones (mise en relation et en cohérence des ressources universitaires ou autres et constitution d'une offre coordonnée d'expertise), et, régionalement, par la création du "pôle qualité" mentionné ci-dessus.

**D4-** Se prononcer clairement sur l'intérêt partagé de veiller simultanément à la qualité des enseignements dispensés dans les langues africaines et en langue française. Favoriser une approche convergente adaptée à chaque contexte et favorisant un réel bilinguisme.

**D5-** Développer des référentiels adaptés de compétences pour les enseignants et les élèves ainsi que des dispositifs et des outils d'évaluation.

**D6-** Aider à la production et à la diffusion de manuels scolaires adaptés, conçus localement et effectivement disponibles pour les élèves, pour l'enseignement du ou en français tout comme pour, le cas échéant, l'enseignement du ou en langue maternelle.

**D7-** S'attacher au développement des instruments d'appui à la maîtrise du français dans la société : développement de l'action des centres culturels et des alliances françaises vers les adultes ; redéfinition des missions des centres culturels français, dans l'Afrique subsaharienne notamment, qui doivent devenir des centres de services linguistiques à fort rayonnement ; présence dans l'environnement social des jeunes du livre en français à des prix abordables ; développement des émissions en français à la radio et à la télévision, à but didactique direct ou indirect, pour les jeunes comme pour les adultes.

#### **E- Mettre à niveau et sécuriser le financement de la coopération éducative**

**E1-** Renforcer de manière significative, au sein de l'APD globale, l'APD bilatérale consacrée effectivement à l'aide directe au développement dans le secteur de l'éducation, qui ne correspond qu'à 19% de ce qui est communiqué au CAD au titre de ce secteur et à seulement 5,3% de l'APD bilatérale totale. L'importance décisive du secteur de l'éducation pour assurer le développement est tel qu'elle justifie un très net rééquilibrage des moyens en sa faveur.

**E2-** Faire jouer au CICID et à la COSP un rôle accru en matière d'arbitrages budgétaires entre les différents secteurs affichés comme prioritaires.

**E3-** Au sein de l'APD consacrée à l'éducation, rééquilibrer les engagements entre les différents sous-secteurs, au profit de l'enseignement de base, véritable "parent pauvre" du secteur. Ce rééquilibrage doit tenir compte de l'élargissement de la conception de l'enseignement de base défini ci-dessus. La croissance récemment amorcée des engagements en faveur de l'éducation de base doit donc se poursuivre, et être consolidée à terme, dans la perspective de l'achèvement des remises de dettes PPTE et des C2D, afin de garantir l'indispensable prévisibilité de l'aide dans un secteur où les pays bénéficiaires connaissent des déficits importants, structurels et durables de financement et ont absolument besoin de garanties sur le long terme.

**E4-** Au sein de l'Agence internationale de développement (AID), faire valoir que la part des fonds attribués au secteur de l'éducation est insuffisante et qu'il conviendrait de rééquilibrer en conséquence la répartition entre les différents OMD.

**E5-** Veiller au caractère véritablement additionnel des fonds fiduciaires de FTI ; le rappeler aux autres bailleurs, notamment au sein de l'AID. La règle récemment adoptée au Caire doit de ce point de vue être respectée : Sont éligibles au fonds catalytique les pays dont le déficit de financement ne serait pas couvert par une augmentation de 50% des engagements des bailleurs.

**E6-** Augmenter la contribution française au fonds catalytique (à ce jour, 16 M€ annoncés pour la période 2007-2009, alors que le total des engagements des différents contributeurs s'élève déjà à 1 125 M\$ pour la période 2003-2008).

**E7-** Appuyer l'évolution permettant au FDPE de financer des organismes régionaux, initiée avec le pôle de Dakar. Faire bénéficier le PASEC et le futur "pôle qualité", eux aussi largement dédiés à la SPU, de financements FDPE.

**E8-** Alors que le 10<sup>ème</sup> FED correspond à une augmentation de plus de 60% (22,7 Md€ contre 13,8 Md€), la France doit veiller à ce que le secteur de l'éducation soit traité de manière prioritaire, même si le développement de l'aide budgétaire globale rend difficile la traçabilité des crédits. Demander à la Commission européenne davantage de visibilité sur la part de son aide (FED inclus) allant au secteur de l'éducation et, au sein de celui-ci, à chaque sous-secteur.

**E9-** Veiller à ce que les DCP réservent bien aux secteurs de concentration choisis 80% des concours prévus.

**E10-** Ouvrir une réflexion sur l'opportunité de créer pour le secteur de l'éducation un fonds mondial et de trouver des financements innovants, comme en a bénéficié le secteur de la santé.

## **F- Rendre plus efficace le pilotage de la coopération éducative**

**F1-** Associer davantage au pilotage de la coopération éducative le MENESR et le ministère chargé de l'emploi.

**F2-** Développer dans ce secteur une meilleure concertation avec les OSI et les collectivités territoriales, au sein du HCCI, mais aussi au sein de la COSP.

**F3-** Au sein de la DGCID, attribuer à la DPDEV le rôle de chef de file pour coordonner la stratégie éducative.

**F4-** Faire de l'AFD l'opérateur unique de l'ensemble de la stratégie sectorielle relative à l'éducation et non plus seulement des deux sous-secteurs "éducation de base" et "formation professionnelle", en y intégrant également l'enseignement secondaire général et technologique, les formations supérieures impliquées dans les enseignements des autres niveaux et en la complétant par la prise en compte des langues d'enseignement dans le système scolaire et de formation professionnelle.

**F5-** Confier aux représentations locales de l'AFD le soin de préparer, à partir de son "cadre d'intervention pays", la partie des DCP correspondant au secteur de l'éducation.

**F6-** Inviter l'AFD à renforcer, au siège et dans ses représentations locales, les compétences techniques indispensables au pilotage de la coopération éducative, notamment en complétant l'approche économique et financière par une approche pédagogique.

**F7-** Inciter l'AFD à examiner les raisons qui amènent les bénéficiaires de l'aide dans le secteur de l'éducation à juger ses procédures trop lourdes, trop complexes et trop lentes.

**F8-** Renforcer le dialogue avec la Commission européenne, afin de suivre la coopération éducative européenne avec le maximum d'efficacité et de cohérence.

**F9-** Mieux associer l'AFD à l'action des trois pôles (PASEC, pôle de Dakar et "pôle qualité"), en vue notamment de développer un partenariat Sud / Sud facilitant une réelle appropriation par les pays de leur stratégie éducative.

**F10-** Associer étroitement l'AFD au choix et au suivi des experts français exerçant dans les pôles, afin de renforcer la cohérence du pilotage et de faciliter une politique efficace de gestion des ressources humaines.

### **G-Rénover et diversifier l'expertise et l'assistance technique**

**G1-** Ne pas imposer à l'AFD un quota fixé a priori d'effectifs d'experts techniques, et a fortiori d'experts français.

**G2-** En lieu et place de l'assistance technique résidentielle, lorsque celle-ci est peu efficace, favoriser des partenariats durables, sur des programmes ou des projets précis, permettant à des institutions françaises ou francophones de mettre à disposition leurs experts pour une période donnée, par le biais de missions de courte ou de moyenne durée.

**G3-** Renforcer le potentiel d'expertise des pôles.

**G4-** Renforcer les échanges et les relations de travail entre les experts français et francophones en éducation exerçant à l'AFD, dans les pays bénéficiaires de l'aide, dans les pôles, à l'UNESCO, à la Banque mondiale et à Bruxelles.

**G5-** Repérer et davantage faire appel aux ressources d'expertise existant dans les collectivités locales et dans les ONG françaises.

**G6-** Contribuer de manière plus déterminée au développement de l'expertise dans les pays du Sud.

**G7-** Identifier au sein de l'éducation nationale française un vivier d'experts correspondant aux nouvelles exigences de l'assistance technique dans le secteur de l'éducation.

**G8-** Créer un dispositif et des modules de "préparation à l'emploi" pour les experts de l'éducation nationale.

**G9-** Développer des mastères spécialisés.

**G10-** Valoriser l'expérience acquise des experts techniques français au moment de leur réinsertion en France.

**G11-** Renforcer le rôle et les moyens du CIEP pour en faire une base plus opérationnelle et plus efficace de constitution de l'offre publique française d'expertise dans les appels à candidature internationaux ou émanant des pays bénéficiaires de l'aide.