

"Analyse et comparaison du soutien de l'Union Européenne aux politiques éducatives. Etudes de cas : Maroc et Bangladesh".

Auteur : Daouda, Karim

Promoteur(s) : Vincent, Philippe

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en sciences de la population et du développement, à finalité spécialisée
Coopération Nord-Sud

Année académique : 2015-2016

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/1035>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Master en Sciences de la Population &
du Développement

**Analyse et comparaison du soutien de l'Union
Européenne aux politiques éducatives**

Etudes de cas : Maroc et Bangladesh

Présenté par : Karim DAOUDA

Membres du Jury :

M. Philippe VINCENT (Promoteur)

M. Marc PONCELET (Lecteur)

M. Antonios VLASSIS (Lecteur)

Année Académique 2015-2016

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur M. Philippe Vincent pour son encadrement, ses conseils, et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce mémoire. Je souhaite par ailleurs remercier mes lecteurs, M. Marc Poncelet et M. Antonios Vlassis pour l'écoute et les suggestions faites apportant une perspective singulière au travail.

Je voudrais ensuite remercier les membres de l'Union Européenne ayant contribué à ce travail d'avoir accepté de donner de leur temps pour les besoins d'une recherche universitaire. Je pense particulièrement à Christophe Deconinck, Simon Le Grand et Jean-Philippe Moreau.

Je remercie également l'ensemble des organisations et des personnes qui ont contribué à ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille qui m'a été d'un soutien indéfectible.

Table des matières

Remerciements	2
Lexique des abréviations.....	5
Introduction générale	6
Repères théoriques.....	8
1. Débats théoriques inhérents au concept d'intégration européenne	8
1.1 Les courants interdépendantiste, transactionaliste et réaliste	8
1.2 Les approches néofonctionnaliste et intergouvernementaliste	10
1.2.1 Le néofonctionnalisme.....	10
1.2.2 L'intergouvernementalisme libéral	11
2. L'Union Européenne comme acteur des relations internationales	12
3. Analyse des politiques publiques.....	13
3.1 Mise en œuvre.....	14
Méthodologie.....	15
1. Choix du sujet.....	15
2. Choix des pays	15
3. Approche adoptée	15
3.1 Revue de littérature	16
3.2 Procédure type	16
3.3 Difficultés rencontrées.....	17
Chapitre 1 : Union européenne et coopération au développement.....	18
1. Approche globale.....	18
1.1 Modalités de financement de l'aide européenne.....	18
1.2 Origines et évolution de l'aide européenne	19
2. Education	21
3. Problématiques liées à l'éducation.....	22
4. Equité dans le domaine de l'éducation	23
Chapitre 2 : Interventions de l'Union Européenne dans le secteur éducatif.....	25
A - Première partie : Le cas du Maroc.....	25
I. Contexte	26
1. Relations Maroc – Union Européenne.....	26
2. Profil général.....	27
2.1 Contexte politique et socioéconomique	27
2.2 Secteur éducatif.....	28
II. Le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation (2009-2013)	29
1. Cadre général	30
2. Analyse de la mise en oeuvre	31
2.1 Analyse globale.....	31
2.2 Mesures sociales	32
III. Conclusion.....	33
B - Seconde partie : L'exemple du Bangladesh.....	34
Le programme national de développement de l'éducation primaire – Primary Education Development Programme III (PEDP III).....	35
I. Contexte	35
1. Relations Union Européenne - Bangladesh.....	35
2. Profil général.....	36
2.1 Contexte politique et socioéconomique	36
2.2 Secteur éducatif.....	37

II. Le soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'éducation primaire – Primary Education Development Programme III (PEDP III)	38
1. Cadre général	38
2. Analyse de la mise en œuvre	40
III. Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base – Support to the Hard to Reach through Basic Education (SHARE)	41
1. Cadre général	42
2. Analyse de la mise en œuvre	44
IV. Conclusion.....	45
Chapitre 3 : Comparaison avec une autre institution de développement.....	48
L'action de la Banque mondiale dans le secteur éducatif au Maroc.....	48
I. Contexte	49
1. Relations Banque mondiale – Maroc	49
2. Profil général.....	50
2.1 Contexte politique et socioéconomique	50
2.2 Secteur éducatif.....	50
II. Le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1)	51
1. Cadre général	51
2. Analyse de la mise en œuvre	53
3. Comparaison avec l'Union Européenne	54
III. Conclusion.....	55
Conclusion générale	58
Bibliographie	61

Lexique des abréviations

ACP	Afrique, Caraïbes, Pacifique
AFD	Agence Française de Développement
APE	Accords de partenariat économique
AREF	Académies régionales d'éducation et de formation
ASOD	Assistance for Social Organization and Development
BAD	Banque Africaine de Développement
BEI	Banque européenne d'investissement
BM	Banque mondiale
CCDB	Christian Commission for Development in Bangladesh
CNEF	Charte Nationale de l'Education et de la Formation
DG DEVCO	Direction générale coopération internationale et développement international
DORP	Development Organisation of the Rural Poor
EPT	Education pour tous
FED	Fonds européen de développement
GATT	Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce
ICD	Instrument de coopération au développement
IEDDH	Instrument européen de promotion de la démocratie et des droits de l'homme
IEVP	Instrument européen de voisinage et de partenariat
IFI	Institution financière internationale
MEDA	Mesures d'Accompagnement
MEF	Ministère de l'Economie et des Finances
MENESFCRS	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche
NFE	Non-Formal Education
NEP	Non-Formal Education Policy
OMC	Organisation Mondiale du Commerce
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PARSEM	Programme d'appui à la réforme du système éducatif marocain
PEDP III	Primary Education Development Programme III
PEV	Politique européenne de voisinage
PIB	Produit intérieur brut
PMA	Pays les moins avancés
PMG	Politique Méditerranéenne Globale
PMR	Politique Méditerranéenne Rénovée
PPDE1	Premier prêt de politique de développement pour l'éducation
PTOM	Pays et territoires d'outre-mer
SEAE	Service Européen pour l'Action Extérieure
SHARE	Support to the Hard to Reach though Basic Education
SPG	Système de préférences généralisées
STABEX	Stabilisation des recettes d'exportations de produits agricoles
SYSMIN	Stabilisation des recettes d'exportation de produits miniers
TIC	Technologies de l'information et de la communication
VARD	Voluntary Association for Rural Development
YPSA	Young Power for Social Action

Introduction générale

L'éducation est de nos jours considérée comme indissociable du progrès social. Elle constitue un levier actionnable et modulable pour tout décideur public dans une perspective d'élévation du niveau de vie et de renforcement du bien-être de sa population. La reconnaissance au plus haut niveau de sa contribution au bon fonctionnement de la société ainsi qu'à la perpétuation de l'Etat a mené au développement continu d'outils d'analyse des systèmes éducatifs aussi bien au niveau domestique (comparaison nationale des performances du système) que sur le plan international (comparaison internationale des performances du système). A travers ces outils, l'objectif poursuivi par les Etats est la mise en place de systèmes éducatifs dont la performance s'exprime à travers leur adéquation au public ciblé et aux besoins structurels.

Le rôle pivot de l'éducation a été affirmé et consacré avec force dans le champ spécifique du développement. En effet depuis une cinquantaine d'années, les projets et programmes de développement à visée éducative ont connu une croissance significative. Ce mouvement a été particulièrement renforcé par les travaux de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) et du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) qui ont servi de cadre à la mise en œuvre des mesures devant permettre l'éducation pour tous (EPT). De même, l'adoption des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) par l'Assemblée générale des Nations-Unies en 2000 a exercé une pression certaine sur les Etats vis-à-vis de l'atteinte des objectifs fixés dans le domaine de l'éducation.

Dans un contexte d'aggravation de la pauvreté et de raréfaction des ressources accessibles aux pays en développement, le rôle de la communauté internationale dans la résorption du sous-développement a été souligné, et ce notamment par la demande de mise en place d'un partenariat mondial pour le développement. Une multiplicité d'acteurs (gouvernements, organisations internationales, agences de coopération, organisations non gouvernementales, société civile) de tous bords interviennent dans ce champ. Parmi ceux-ci, nous avons choisi de nous intéresser à l'Union Européenne et plus précisément aux interventions de l'Union Européenne dans le domaine de l'éducation à travers le prisme de l'équité au Maroc et au Bangladesh. Le Maroc et le Bangladesh sont deux pays où l'Union est particulièrement active dans le secteur éducatif et qui bénéficient à ce titre de financements significatifs.

Ceci nous mène à nous poser la question suivante : Les programmes soutenus par l'Union Européenne au Maroc et au Bangladesh permettent-ils la mise en place de systèmes éducatifs inclusifs ?

Nous verrons si les programmes soutenus par l'Union Européenne sont en adéquation ou en décalage avec les besoins des systèmes éducatifs visés.

Notre analyse s'articulera autour de quatre axes. Nous préciserons dans une première partie les contours théoriques de notre étude, puis nous exposerons les principales modalités de la coopération de l'Union Européenne avec les pays en développement. Nous nous pencherons ensuite sur les actions menées par l'Union en matière éducative au Maroc et au Bangladesh et nous les comparerons enfin à celles d'un autre organisme de développement : la Banque mondiale.

Repères théoriques

Cette partie servira à poser le cadre théorique de notre étude. Il s'agira d'une part de présenter le champ global dans lequel l'étude s'insère et d'autre part de préciser les approches retenues pour l'analyse de notre sujet. Nous mettrons ainsi en lumière les théories et concepts liés à notre sujet qui seront ultérieurement confrontés aux faits dans les parties suivantes.

Pour pouvoir traiter du soutien de l'Union Européenne aux politiques éducatives au Maroc et au Bangladesh, il convient de s'intéresser à la nature même de l'Union Européenne en tant qu'organisation multilatérale régionale et aux implications de ce statut. Nous aborderons ensuite la problématique de l'Union Européenne en tant qu'acteur des relations internationales.

Suite à ces deux premiers points, nous évoquerons quelques outils d'analyse des politiques publiques.

1. Débats théoriques inhérents au concept d'intégration européenne

Nous analyserons dans cette section les différentes manières de concevoir l'intégration régionale et plus spécifiquement l'intégration européenne.

1.1 Les courants interdépendantiste, transactionaliste et réaliste

Trois courants offrent des explications au régionalisme : ce sont les courants interdépendantiste, transactionaliste et réaliste (Saurugger, 2009).

Le courant interdépendantiste est particulièrement marqué par les travaux de Bruce Russett, notamment l'ouvrage « International Regions and The International System : a study in political ecology » de 1967. Bruce Russett identifie trois critères caractéristiques du système politique régional (Russett, 1967) :

- Une proximité géographique ;
- Une interdépendance économique et sociale ;
- Une similitude de valeurs.

Il en résulte que la création d'un système politique régional se réalise dans le cadre d'un espace géographique restreint comprenant des pays relativement proches imbriqués dans des liens d'interdépendance économique et sociale. Ce système implique ainsi une forte intensité de relations (d'échanges) économiques, mais également sociales. Enfin, par similitude de valeurs référence est ici

faite à des valeurs partagées qui distingueront justement ce modèle d'organisation des autres. Ces valeurs ont trait à la conception de la vie sociale, ainsi que des systèmes politiques et économiques.

Le courant transactionaliste fortement marqué par les travaux de Karl Deutsch, notamment l'ouvrage « Political Community and the North Atlantic Area : International Organization in the Light of Historical Experience » de 1957, envisage la question régionale sous l'angle de la sécurité. La notion d'intégration recouvre ici la création de communautés de sécurité dans un ensemble géographique en vue de prévenir et de mettre un terme au recours à la force dans des situations de conflits. Le maintien de la sécurité repose en outre sur un sentiment de communauté qui est lui-même dépendant de trois facteurs :

- Des valeurs compatibles/conciliables ;
- Une volonté de résolution pacifique des conflits par l'ensemble des membres de la communauté ;
- Une certaine prédictibilité du comportement politique, économique et social des membres de la communauté.

La pérennité de ce modèle requiert un haut degré de communication et de transaction entre les membres de la communauté de sécurité.

Le courant réaliste quant à lui partage avec le précédent la préoccupation principale que constitue le maintien de la sécurité mais privilégie d'autres sources d'explications. Ainsi, la principale explication relève de l'existence d'un ennemi extérieur commun qui va inciter et justifier un rapprochement par le biais de la formation d'alliances. Une autre explication est celle de la plateforme que peut constituer un ensemble régional pour des Etats se trouvant dans une situation d'asymétrie de pouvoir. Il leur est dès lors profitable de participer à un ensemble perçu comme capable de permettre l'exercice d'une influence accrue sur le plan international en raison de la présence d'Etats puissants.

L'on retrouve des caractéristiques de chacun de ces courants dans ce qu'il convient d'appeler la « réalité européenne », étant précisé que –comme nous le verrons ultérieurement – ces caractéristiques se retranscrivent dans les choix effectués par l'Union sur la scène internationale.

Nous nous focaliserons dans la sous-section suivante sur les approches néofonctionnaliste et intergouvernementaliste à l'exclusion de l'approche fédéraliste qui de notre point de vue est assez éloignée de la réalité précitée.

1.2 Les approches néofonctionnaliste et intergouvernementaliste

1.2.1 Le néofonctionnalisme

Le néofonctionnalisme a été profondément marqué par les travaux de Ernst B. Haas et plus particulièrement l'ouvrage « The Uniting of Europe » de 1958 ainsi que par les travaux de Leon Lindberg, notamment l'ouvrage « The Political Dynamics of European Economic Integration » de 1963. L'approche néofonctionnaliste fournit des explications internes à l'intégration régionale. Le processus d'intégration serait accéléré selon cette approche par l'action d'une élite politique et administrative et d'acteurs animés par la défense de leurs intérêts. Au sein de ceux-ci, les acteurs économiques revêtent une importance particulière. Ils vont en effet à travers leurs plaidoyers auprès des autorités en faveur de davantage d'intégration, être à la source d'un transfert de compétences du niveau national vers le niveau communautaire.

Une dynamique articulée autour de deux moments est alors insufflée au processus d'intégration. D'une part, en plaçant activement pour davantage d'intégration, les acteurs et plus spécifiquement les acteurs économiques vont permettre une croissance des transactions au sein de la zone objet de l'intégration : la région. Cette croissance des transactions économiques internes à la région va elle-même donner lieu à de nouvelles préoccupations et problématiques appelant une réponse concertée régionale et non nationale déplaçant dès lors une fois de plus le niveau décisionnel vers le supranational.

Lindberg précise et complète les travaux de Haas en posant les conditions préalables à l'intégration régionale au niveau politique (Lindberg, 1963) :

- L'existence d'institutions régionales ;
- La compétence de ces institutions pour mener des politiques économiques et sociales ;
- Le caractère évolutif et graduel dudit champs de compétence ;
- Une certaine proximité dans les intérêts et sensibilités des Etats membres.
-

Le néofonctionnalisme met en avant la notion d'engrenage pour expliquer l'intégration régionale. Il en résulte que cette intégration se fait progressivement car chaque secteur rentrant dans le champ de compétence régional entraîne un autre, ceci est d'autant plus vrai que de nombreuses politiques reposent sur un enchevêtrement de législations. Le processus d'intégration régional devrait avoir pour effet un transfert de loyauté des acteurs et citoyens vers le niveau supranational.

Si le néofonctionnalisme explique l'intégration régionale par le biais d'une perspective essentiellement supranationale, nous souhaitons compléter celle-ci par l'apport de l'approche intergouvernementaliste et plus précisément de l'intergouvernementalisme libéral.

1.2.2 L'intergouvernementalisme libéral

L'intergouvernementalisme libéral place l'Etat au cœur du processus d'intégration régionale. Ce courant découle des travaux d'Andrew Moravcsik au sein desquels l'ouvrage « The Choice for Europe » de 1998 a été d'un apport particulier.

Selon Moravcsik, les logiques de l'intégration sont avant tout économiques. Les Etats sont ainsi prioritairement motivés par les possibilités de développement économique offertes et de cet intérêt porté à l'expansion économique résulte progressivement une intégration régionale à laquelle les Etats participent dans le but de faire valoir leurs intérêts nationaux. Une logique en trois temps organise ce processus :

- La formation de préférences nationales ;
- Les négociations interétatiques ;
- Le choix d'institutions supranationales

La formation de préférences nationales renvoie aux positions adoptées par les divers acteurs sociaux nationaux vis-à-vis de l'Etat qui devra ensuite les défendre sur la scène internationale. C'est à ce stade que les négociations interétatiques sont cruciales. L'Etat va suite à la formation de préférences nationales devoir négocier avec les autres Etats membres pour assurer la prise en compte de celles-ci. Pour ce faire, il va également devoir tenir compte des préférences nationales des autres Etats membres qui ne sont pas systématiquement conciliables avec les siennes. C'est dans ce cadre que les Etats membres négocient et composent avec leurs homologues afin de délimiter l'étendue de leur coopération au niveau régional. Des institutions sont nécessaires pour mettre en œuvre les accords conclus, intervient alors le choix d'institutions supranationales. Ces institutions sont choisies en raison de leur capacité à coordonner l'action politique et à concrétiser les accords obtenus en imposant leur régime à l'ensemble des Etats membres. On retrouve ici une similitude avec notre développement antérieur sur le néofonctionnalisme à ceci que les Etats conservent le contrôle du processus de par leur droit de veto et les possibilités de s'engager sélectivement.

Cette section nous a permis d'exposer et d'analyser les débats animant la sphère de l'intégration régionale et notamment ceux qui sont les plus pertinents pour notre sujet. Nous souhaitons mettre en relief les différentes manières de concevoir l'intégration régionale dont la

compréhension est nécessaire car indissociable de l'analyse des diverses actions entreprises par l'Union Européenne.

Ayant précisé notre angle d'analyse quant à la nature de l'Union Européenne, nous étudierons les caractéristiques des interventions de l'Union dans la sphère internationale et leur capacité à lui conférer le statut d'acteur.

2. L'Union Européenne comme acteur des relations internationales

L'attribution de la qualité d'acteur des relations internationales à l'Union Européenne fait l'objet de nombreux débats, notamment en raison d'une focalisation sur l'état-nation, à l'image de cette citation de Ginsberg (2001 : 12) : « It is because foreign policy is widely associated with nation states that the EU is overlooked as an international political actor by many who study international relations. »¹

Charlotte Bretherton et John Vogler (2006) proposent quatre critères qui leur permettent de conclure à la qualité d'acteur sui generis de l'Union Européenne :

- Un engagement général envers un ensemble de valeurs ;
- La légitimation des processus décisionnels ;
- La capacité à identifier des priorités et à formuler des politiques (externes) ;
- La disponibilité (et la mobilisation) de moyens de politique externe incluant les négociations, la diplomatie, les moyens militaires et économiques.

L'approche de James Caporaso et de Joseph Jupille (1998) complète la précédente et sera retenue dans le cadre de notre travail. Caporaso et Jupille conditionnent le statut d'acteur des relations internationales de l'UE à la satisfaction de quatre conditions :

- La reconnaissance effective du statut d'acteur de l'Union Européenne par les autres acteurs de la scène internationale et qui se traduit par une volonté d'interagir avec celle-ci ;
- Une autorité légale à agir dans ce domaine (manifestée par l'existence d'une base légale) ;
- Une autonomie décisionnelle, en particulier vis-à-vis des Etats membres ;
- Une certaine cohérence dans les choix relatifs à la politique extérieure.

On observe que le statut d'acteur de l'Union Européenne lui est reconnu par les acteurs interagissant avec elle sur le plan international, à travers justement leurs interactions ainsi que ses émanations (délégations notamment). En ce qui concerne l'autorité légale à agir dans le domaine de la politique

¹ « C'est parce que la politique étrangère est largement associée à l'Etat-Nation que l'Union Européenne en tant qu'acteur politique international est souvent négligée par beaucoup d'analystes des relations internationales ». (Traduction par nos soins)

extérieure, le traité de Maastricht (1992) octroie cette autorité à l'Union tandis que le traité de Lisbonne (2007) lui confère la personnalité juridique. Par ailleurs, l'Union dispose d'une autonomie décisionnelle même si celle-ci reste relative et variable en fonction des sujets visés et des instances mobilisées. Enfin, bien que la question de la cohérence des choix relatifs à la politique extérieure admette de nombreuses critiques, la recherche de cohérence reste une dimension importante de l'action européenne.

Dans le prolongement de la reconnaissance de la qualité d'acteur des relations internationales à l'Union Européenne, des auteurs comme Ian Manners dans l'article « Normative Power Europe : A Contradiction in Terms ? » de 2002 mettent en avant la capacité de diffusion de valeurs normatives sur laquelle repose l'action de l'Union Européenne dans la sphère internationale (Manners, 2002).

Selon Ian Manners, l'Union Européenne est une « puissance normative » qui promeut un ensemble de valeurs étroitement liées à la construction européenne et qui sont aujourd'hui admises comme universelles par l'Organisation des Nations-Unies (ONU). Ces valeurs sont la paix, la liberté, la démocratie, l'Etat de droit, les droits de l'homme, la solidarité sociale, la non-discrimination et le développement durable.

Nous avons au terme de cette section, établi la perspective théorique qui sera adoptée vis-à-vis de l'Union Européenne dans sa relation avec le système international en ce sens que nous la considérerons comme un acteur des relations internationales à part entière.

Dans la section suivante, nous traiterons de concepts-clés des politiques publiques qui nous permettront de mieux appréhender le soutien de l'Union Européenne aux politiques éducatives du Maroc et du Bangladesh.

3. Analyse des politiques publiques

La notion de politique publique sera utilisée dans ce travail pour se référer à un programme d'action relevant d'une ou de plusieurs autorités gouvernementales dans un secteur de la société et/ou un espace géographique en référence notamment aux travaux de Yves Mény et de Jean-Claude Thoenig (1989). Compte-tenu de la nature de notre analyse qui portera sur le soutien de l'Union à des politiques publiques, il convient de mettre en exergue certaines caractéristiques du processus de mise en œuvre des politiques publiques.

3.1 Mise en œuvre

La mise en œuvre désigne le processus de mobilisation d'acteurs sociaux et de ressources en vue d'atteindre les objectifs d'une politique publique définie au préalable (Padioleau, 1982).

Des auteurs tels que Pressman & Wildasvsky (1973) se sont intéressés aux écarts que l'on peut observer entre les objectifs d'une politique publique et les résultats obtenus suite à sa mise en œuvre.

Ces auteurs relèvent en outre que la multiplication des acteurs, les divergences de point de vue et la multiplication des étapes du processus décisionnel peuvent contribuer à la complexification d'une politique publique et ce faisant l'éloigner de certains objectifs initiaux.

De manière complémentaire, Lipsky (1980) et Hull & Hjern (1982) ont démontré au travers de leurs travaux l'importance des agents ainsi que des réseaux d'exécution dans l'orientation de la mise en œuvre. L'objet de cette sous-section était de souligner le caractère composite et hétéroclite de la mise en œuvre. En outre, il est important de retenir que dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique publique, les divers intervenants et les niveaux décisionnels successifs exercent une influence sur le résultat final qui sera obtenu.

Il convient dès lors de tenir compte de ces spécificités de la mise en oeuvre dans notre analyse ultérieure.

Méthodologie

Nous expliquerons dans cette partie les choix méthodologiques effectués, leurs motivations ainsi que leurs justifications. Nous procèderons dans un ordre chronologique en partant du choix du sujet.

1. Choix du sujet

Nous avons choisi ce sujet car nous éprouvons un intérêt particulier pour le développement et les questions d'éducation. Ceci est d'autant plus vrai que l'éducation demeure une question prioritaire dans le champ du développement plus de cinquante ans après la constitution des théories contemporaines du développement. Par ailleurs, connaissant de manière générale l'action de l'Union Européenne en matière de coopération au développement, nous souhaitons acquérir à travers ce travail une meilleure compréhension du fonctionnement ainsi que des rouages de ses interventions en matière éducative.

2. Choix des pays

Nous nous sommes intéressés au Maroc et au Bangladesh car nous souhaitons étudier deux pays figurant dans les priorités de l'Union Européenne, en particulier en matière éducative. Cela se traduit notamment par l'importance des financements accordés à ceux-ci. Par ailleurs, le Maroc est un partenaire privilégié de l'Union Européenne en raison de sa proximité avec celle-ci et de la volonté d'une collaboration étroite avec les pays du pourtour méditerranéen notamment dans le cadre de la politique européenne de voisinage.

Le Bangladesh a retenu notre attention en raison de statut de membre des pays les moins avancés, nous souhaitons nous intéresser à la question de l'éducation en son sein et analyser les mesures prises dans ce domaine dans un contexte différent de celui du voisinage européen.

3. Approche adoptée

La motivation ayant sous-tendue ce travail est la volonté de mettre en lumière l'action de l'Union Européenne dans le domaine éducatif en confrontant les objectifs des programmes et projets retenus aux résultats finaux. Ce travail comporte en outre une forte dimension empirique manifestée par une emphase sur les études de cas.

3.1 Revue de littérature

Nous avons procédé à une première revue de littérature dans les champs des relations internationales, des politiques publiques et du développement. Celle-ci a été réalisée sur la base d'articles de revues scientifiques et d'ouvrages de référence sur les thèmes traités. Nous avons ensuite réalisé un cadre théorique que nous avons soumis à l'avis de notre promoteur, que nous avons partagé avec nos lecteurs. Ce cadre théorique ne répondant pas exactement aux critères requis, notamment au regard de l'étendue des thèmes traités, nous avons procédé à une seconde revue de littérature.

Dans le cadre de notre seconde revue de littérature nous avons précisé davantage notre sujet, choisissant alors de mettre en exergue les théories de l'intégration régionale applicables à l'Union Européenne car nous les estimons nécessaire à la bonne compréhension de la réalité européenne, le modèle régional influant sur les actions menées par celle-ci. Nous nous sommes ensuite intéressés à la question de la qualité d'acteur des relations internationales de l'Union Européenne et avons enfin précisé les caractéristiques de la mise en œuvre d'une politique publique, ces précisions étant requises par notre sujet.

3.2 Procédure type

Dans le cadre de la collecte et de l'analyse des données, notre démarche a répondu à une procédure reproduite de manière systématique :

- Prise de contact avec une personne focale au sein de l'organisation ou de la direction concernée ;
- Rencontre de cette personne (ou vidéoconférence lorsque celle-ci se situe hors du territoire européen) ;
- Discussion en vue d'expliquer et de préciser le sujet de recherche ainsi que les activités de l'organisation ou de la direction concernée dans le domaine éducatif ;
- Communication de documents de programmes et de projets pertinents par les personnes focales ;
- Première analyse des documents visant à retenir les programmes et projets à étudier ;
- Seconde rencontre (ou vidéoconférence) ;
- Traitement des projets et programmes retenus ;
- Echanges successifs avec les personnes focales tout au long de la rédaction du travail.

Nous avons par ailleurs soumis notre travail à l'avis externe de personnes exerçant des activités de développement dans le domaine éducatif afin de bénéficier de leur perspective globale. (L'ensemble des personnes contactées dans le cadre de ce travail figure en fin du tome relatif aux annexes).

3.3 Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées étaient liées à la nature de notre travail qui rendait impérative la prise de contact et/ou la mise en relation avec des personnes focales au sein de l'Union Européenne, de ses délégations, ainsi que dans les organisations que nous avons préalablement identifiées comme pouvant faire l'objet d'une comparaison. Ces difficultés ont été exacerbées par les emplois du temps chargés de ces personnes focales et par la dépendance que nous avions à l'égard de celles-ci vis-à-vis de la fourniture des documents de programmes et de projets. Elles ont toutefois été surmontées par une organisation rigoureuse permettant d'optimiser le temps que ces personnes focales pouvaient nous consacrer.

Chapitre 1 : Union européenne et coopération au développement

Nous présenterons dans cette partie les principales caractéristiques de la coopération au développement de l'Union Européenne. Nous aborderons ensuite l'éducation au sein de cette coopération et introduirons enfin les dimensions de l'équité dans l'éducation.

1. Approche globale

1.1 Modalités de financement de l'aide européenne

Le financement de la politique européenne de coopération au développement a lieu au travers de deux principales modalités (Balleix, 2010) :

- Le financement de certaines actions par le budget de l'Union qui implique une décision prise selon la procédure ordinaire (majorité qualifiée et codécision du Parlement européen). Des mécanismes de financement thématiques et spécifiques sont mis en œuvre dans ce cadre ;
- Le financement d'autres actions par le Fonds européen de développement (FED)² dont les ressources proviennent de contributions des Etats membres et sont maintenues en dehors du budget de l'Union. Ces actions bénéficient aux pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) ainsi qu'aux pays et territoires d'outre-mer (PTOM). La procédure décisionnelle retenue dans le cadre du FED est l'unanimité.

Les actions financées par le budget de l'Union Européenne précitées sont réalisées par le biais des instruments suivants :

- L'instrument de coopération au développement (ICD) dont l'action est centrée sur l'Amérique latine, l'Asie, l'Asie centrale, le Moyen-Orient et l'Afrique du Sud. L'instrument de coopération au développement couvre cinq programmes thématiques sur l'environnement, le développement humain et social, les acteurs non étatiques, les migrations et la sécurité alimentaire ;

² Le Fonds européen de développement (FED) est l'instrument principal de l'aide communautaire à la coopération au développement aux États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) ainsi qu'aux pays et territoires d'outre-mer (PTOM). Le traité de Rome de 1957 avait prévu sa création pour l'octroi d'une aide technique et financière, initialement aux pays africains toujours colonisés à cette époque et avec lesquels certains États ont eu des liens historiques.

- L'instrument européen de promotion de la démocratie et des droits de l'homme (IEDDH) qui soutient un ensemble d'actions favorisant le respect de la démocratie et des droits de l'homme ;
- L'instrument d'aide humanitaire qui vise à fournir une aide aux populations dans des situations d'urgence pour une durée inférieure à six mois ;
- L'instrument de stabilité qui intervient dans des situations de crise menaçant la démocratie et les droits de l'homme et œuvre dans le sens de transitions pacifiques ;
- L'instrument européen de voisinage et de partenariat (IEVP) à destination des pays voisins orientaux et méditerranéens de l'Union organisant une coopération transfrontalière entre ces derniers et l'Union Européenne.

1.2 Origines et évolution de l'aide européenne

La coopération avec les pays en développement a été prévue par le Traité de Rome (1957) mais elle avait une portée limitée. En effet, à l'origine la coopération était limitée aux pays et territoires entretenant des liens particuliers avec les Etats membres. Cette coopération se réalisait par le biais « d'accords d'association » dont le but selon le 2nd alinéa de l'article 198 TFUE était « la promotion du développement économique et social des pays et territoires, et l'établissement de relations économiques entre eux et l'Union dans son ensemble ».

Suite aux indépendances des anciennes colonies intervenues à partir du début des années 1960, c'est essentiellement l'article 217 TFUE aux termes duquel « L'Union peut conclure avec un ou plusieurs pays tiers ou organisations internationales des accords créant une association caractérisée par des droits et obligations réciproques, des actions en commun et des procédures particulières. » qui se verra appliquer. C'est sur cette base que seront signés un certain nombre d'accords, les conventions de Yaoundé et de Lomé notamment, qui réguleront les relations entre l'Union et les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP). Ces conventions conclues à partir de 1963 (Première Convention de Yaoundé) pour une durée de 5 ans, seront renégociées en prévision à leur expiration de manière systématique jusqu'en 2000. Ces conventions structurent des relations commerciales préférentielles en dérogation aux règles de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT). Les pays ACP bénéficient ainsi de préférences commerciales non-réciproques (quotas tarifaires à droits de douanes nuls). Des mécanismes de stabilisation des recettes d'exportations comme le système de stabilisation des recettes d'exportation (STABEX) et le système de stabilisation des recettes d'exportation de produits miniers (SYSMIN) sont par ailleurs mis en place afin de limiter l'impact d'une baisse des recettes d'exportations pour les économies visées. Parallèlement, le système de préférences généralisées (SPG) constitue un autre outil commercial utilisé dans le cadre de l'aide au

développement. Ce système octroie des préférences tarifaires à un ensemble de produits en provenance des pays en développement.

Le champ de la politique européenne de coopération au développement s'élargira progressivement (notamment suite au Sommet de Paris de 1972) à l'ensemble des pays en développement.

De même, les thématiques abordées évoluent également, notamment en ce qui concerne la question de la gouvernance et des droits de l'homme qui à partir de la convention de Lomé IV (1990-1995) constitueront un « élément essentiel » dont le non-respect peut être sanctionné par une suspension partielle ou totale de l'aide européenne (Balleix, 2010).

Le traité de Maastricht (1992) amorça une nouvelle trajectoire dans l'organisation des relations de l'Union avec les pays en développement. En effet, jusqu'alors, les tentatives d'instauration de mécanismes de coordination de l'aide des états membres et de la Commission respectivement échouaient en raison de craintes des états membres de voir la Commission empiéter sur leur souveraineté. Le traité de Maastricht introduit trois principes : la coordination, la complémentarité et la cohérence à appliquer dans la gestion et l'administration de l'aide (Hill & Smith, 2011).

Une convention qui prendra le nom « d'Accord de Cotonou » sera signée en 2000 entre l'Union et 79 pays ACP pour une durée de 20 ans. Cette convention prévoit la suppression des mécanismes (dérogatoires aux règles de l'OMC) de stabilisation des exportations ainsi que la signature d'accords de partenariat économique (APE). L'accord de Cotonou promeut la gestion axée sur les résultats impliquant l'allocation des ressources en fonction des performances dans l'administration de celle-ci par les bénéficiaires. L'importance des droits de l'homme et de la démocratie est par ailleurs réaffirmée ainsi que la bonne gestion des affaires publiques. La révision de l'accord en 2005 mettra en exergue d'une part la nécessité d'actions conjointes pour lutter contre le terrorisme et la prolifération des armes de destruction massive, d'autre part une approche « intégrée » de la société civile. Il s'agit en outre de l'inclure à l'ensemble du processus (négociations/dialogue politique ; définition des stratégies et mise en œuvre) (Balleix, 2010).

Le traité de Lisbonne (2007) renforce la coordination entre les Etats membres et l'Union : « [...] La politique de coopération au développement de l'Union et celle des Etats membres se complètent et se renforcent mutuellement. » (Art. 208 al. 1 TFUE). L'Union se dote par ailleurs d'un Service Européen pour l'Action Extérieure (SEAE) qui est rattaché à la Commission.

2. Education

Dans le domaine de l'éducation, l'action de l'Union européenne s'inscrit prioritairement dans le cadre du consensus obtenu autour des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2000, et plus particulièrement du second OMD : assurer l'éducation primaire pour tous (Nations-Unies, 2000).

La Communication de la Commission du 6 mars 2002 au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement constitue l'une des bases de l'action de l'Union dans le champ de l'éducation dans le cadre des OMD. Cette communication identifie 3 priorités, à savoir : l'éducation de base et en particulier l'éducation primaire et la formation des professeurs ; la formation liée à l'emploi ; l'éducation supérieure surtout au niveau régional. En ce qui concerne l'éducation de base, les mesures visent à augmenter les ressources allouées à l'éducation, améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, accroître les possibilités d'accès à l'école, mettre l'accent sur la qualité de l'éducation, accorder une attention particulière à l'impact du SIDA sur les systèmes éducatifs ainsi qu'à la protection et à la restauration de ceux-ci dans des situations de conflits. La seconde priorité est la formation liée à l'emploi : il s'agit d'encourager le développement de formations professionnelles adaptées aux besoins des pays en liant davantage formation et emploi (aide à la création de centres d'apprentissage, à la recherche et à la création d'emplois). Enfin, la troisième priorité concerne l'éducation supérieure et vise essentiellement la mise à disposition des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que le renforcement de la coopération entre institutions européennes et institutions des pays tiers. Pour sa mise en œuvre, les mesures préconisées sont le dialogue politique et stratégique avec les bénéficiaires, l'appui sectoriel ainsi que l'appui macro-économique et budgétaire.

L'éducation est par ailleurs traitée dans le « programme pour le changement » de 2011 qui vise à accroître l'impact et l'efficacité de l'aide européenne dans sa globalité (Commission Européenne, 2011). Selon les conclusions du programme pour le changement, l'Union européenne doit privilégier les pays partenaires dans lesquels elle peut exercer l'impact le plus élevé, accorder la plus grande importance aux droits de l'homme, et soutenir l'inclusion sociale. Ceci doit être réalisé par la formulation de stratégies de réponses conjointes des Etats membres et de l'Union sur la base des stratégies des pays partenaires ainsi que par la cohérence accrue des politiques au service du développement. Le rôle de catalyseur de l'éducation (ainsi que de la protection sociale et de la santé) est rappelé avec l'objectif d'adopter une approche globale du développement humain. En outre, il est fait référence aux réformes sectorielles qui élargissent l'accès à des services éducatifs de qualité.

L'Union Européenne a organisé en 2013 une Conférence de haut niveau sur l'éducation et le développement afin de faire un état des lieux des avancées en la matière et de commencer à envisager une stratégie post-OMD. Deux objectifs spécifiques étaient poursuivis : réfléchir à de nouvelles méthodes applicables par les pays les plus éloignés des indicateurs internationaux en matière d'éducation à l'aide de la recherche et des expériences de terrain ; souligner l'importance de l'équité et de la qualité dans l'éducation tout en favorisant l'établissement de liens avec le développement durable et la réduction de la pauvreté. La nécessité d'inciter les communautés à jouer un rôle central dans la réduction des inégalités face à l'éducation implique la prise de mesures significatives dans ce domaine par les gouvernements. Enfin, il résulte de cette conférence que l'Union peut et doit servir de vecteur à la mobilisation des fonds au-delà de ses programmes ou de ceux des Etats membres dans la mesure où les besoins de financement de l'éducation ne rencontrent pas une offre suffisante.

3. Problématiques liées à l'éducation

En raison de notre sujet impliquant l'intervention d'une organisation internationale dans le champ de l'éducation, nous aborderons dans cette section les problématiques résultant de ce type d'intervention ainsi que le cadre global de l'éducation contemporaine.

Antoni Verger, Mario Novelli et Hulya Kosar Altinyelken se sont intéressés à la formation et à la diffusion d'un agenda mondial dans le domaine éducatif et mettent en lumière le rôle et les effets de la mondialisation en la matière (Verger et al., 2014). Selon ces auteurs, la mondialisation génère de nouvelles perspectives et définit de nouveaux problèmes que les politiques éducatives doivent résoudre (Ball, 1998). La mondialisation altère par ailleurs la capacité des Etats à traiter aussi bien les problèmes liés que non liés à l'éducation par le biais de la politique éducative. Il en va de même en ce qui concerne leur capacité à fournir et à financer l'éducation directement (Hay, 2006).

Au niveau supranational, la mondialisation revitalise le rôle des organisations internationales et au sein de celles-ci les organisations disposant d'un mandat éducatif spécifique se distinguent particulièrement. A ce dernier phénomène est associé celui de l'émergence de nouveaux acteurs internationaux non gouvernementaux tels que les fondations, les consultants, les multinationales et les coalitions de plaidoyer en faveur de l'éducation. De cette revitalisation du rôle des acteurs internationaux découle une déterritorialisation du processus décisionnel qui elle-même implique une redéfinition de l'échelle, de l'espace, et des dynamiques à travers lesquelles la politique éducative est négociée, formulée et mise en œuvre (Robertson, 2014).

Par ailleurs, la capacité de certaines organisations internationales à modifier le cadre juridique de leurs membres permet de faire tomber les limitations réglementaires aux échanges transfrontaliers dans le domaine éducatif (Verger, 2009). Il y a en outre création d'un marché privé transnational de l'éducation qui soit est complémentaire du système public, soit est en compétition avec celui-ci ou encore se positionne entre ces deux orientations (Robertson et al., 2002). Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a eu pour effet d'intensifier et d'accélérer la circulation des idées et de pratiques en matière de politiques (programmes d'actions) (Peck et al. 2010) et ainsi modifier les pratiques éducatives.

Enfin, il faut souligner la multiplication de mouvements de justice sociale transnationaux qui réclament la reconnaissance de l'éducation comme bien public mondial et son respect en tant que droit de l'homme (Mundy et al., 2001).

4. Équité dans le domaine de l'éducation

Nous porterons une attention particulière au soutien de l'équité en milieu scolaire dans les pays en développement par l'Union Européenne. Cette section précisera la notion d'équité.

L'OCDE définit l'équité de la manière suivante : « Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic. » (OCDE, 2007).

Il en résulte que l'équité revêt deux dimensions. La première vise à amoindrir les effets des circonstances personnelles et sociales sur la réussite scolaire, avec l'objectif de mettre sur un pied d'égalité des personnes dont les conditions diffèrent. La seconde dimension de l'équité vise l'inclusion et pour ce faire, le moyen le plus indiqué consiste à offrir un niveau minimum d'éducation à tous.

L'iniquité peut se manifester sous diverses formes dans le domaine éducatif. Elle pourra notamment être basée sur l'origine ethnique, la religion, le genre, les handicaps, l'isolation géographique ou la pauvreté structurelle. L'Unicef relève que les ressources allouées à l'éducation restent bien souvent insuffisantes dans les pays en développement, en dessous du taux indicatif de 20% du budget de l'Etat (Unicef, 2015). L'affectation de ces ressources peut constituer un obstacle à la réalisation d'un secteur éducatif plus équitable dans la mesure où la ventilation des fonds témoigne

d'une concentration vers les niveaux plus élevés d'instruction qui contribue à la reproduction d'inégalités (les personnes atteignant ces niveaux étant déjà plus avantagées à la naissance).

L'équité peut être analysée à travers trois principes (Berne & Steifel, 1984). Le principe « d'équité horizontale » suppose une égalité de traitement pour les personnes placées dans une situation et des conditions similaires. A l'inverse, « l'équité verticale » implique une différenciation dans le système éducatif afin de ramener l'ensemble des élèves au même niveau. Enfin, le principe « d'égalité des chances scolaires » peut être mobilisé pour caractériser la mise en place de mesures compensatoires vis-à-vis du manque de ressources ou de situations empêchant l'obtention de résultats similaires.

Ce premier chapitre a établi le cadre de la coopération de l'Union Européenne avec les pays en développement et spécifié l'action globale de l'Union Européenne dans le domaine éducatif. Il a ensuite souligné les débats contemporains de la sphère éducative notamment au regard de l'impact de la mondialisation sur les politiques éducatives, et il a enfin introduit les différentes dimensions que peut recouvrir l'équité dans l'éducation. Le chapitre suivant s'intéressera aux interventions de l'Union Européenne dans le secteur éducatif sur la base de l'étude des cas du Maroc et du Bangladesh.

Chapitre 2 : Interventions de l'Union Européenne dans le secteur éducatif

Nous présenterons et analyserons dans ce chapitre les interventions de l'Union Européenne et plus spécifiquement de la Direction générale coopération internationale et développement international (DG DEVCO) de la Commission européenne dans le secteur éducatif à travers les exemples du Maroc et du Bangladesh.

A - Première partie : Le cas du Maroc

Dans cette première partie portant sur le soutien de l'Union Européenne aux politiques éducatives du Royaume du Maroc par le biais de la Direction générale coopération internationale et développement international (DG DEVCO), nous articulerons notre étude autour de trois axes. Dans un premier temps, nous poserons dans ses différentes dimensions le contexte de l'intervention de l'Union Européenne dans le secteur éducatif marocain. Ensuite, nous présenterons et analyserons d'une part, les modalités de cette intervention, et d'autre part, ses effets.

L'Union Européenne est intervenue par le biais de plusieurs programmes dans le secteur éducatif marocain entre 2007 et 2013. Nous nous concentrerons sur le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation couvrant la période 2009-2013 qui constitue l'intervention la plus significative.

I. Contexte

1. Relations Maroc – Union Européenne

Le Royaume du Maroc a conclu un premier accord commercial avec l'Union Européenne en 1969. Cet accord prévoyait des exonérations de droits de douanes pour les produits industriels sous réserve du respect de contingents fixés en fonction de l'évolution de l'économie européenne, ainsi que la mise en place de tarifs préférentiels pour un nombre restreint de produits agricoles n'entrant pas en concurrence avec la production communautaire et inversement.

Le champ de la coopération au développement ne fut réellement intégré aux relations Maroc-Union Européenne qu'à partir de 1976 dans le cadre de la Politique Méditerranéenne Globale (PMG) matérialisée par des accords commerciaux avec le Maroc, l'Algérie et la Tunisie qui incluaient néanmoins une aide économique visant au développement et à la diversification de leurs secteurs agricoles et industriels. Ces accords seront renouvelés en 1981 ainsi qu'en 1986 pour une durée de cinq ans.

La Politique Méditerranéenne Rénovée (PMR) poursuivant l'objectif de renforcer les réformes structurelles en cours dans les pays méditerranéens remplaça la Politique Méditerranéenne Globale en 1991 mais ne fut appliquée au Maroc qu'en 1992 faute d'approbation du Parlement Européen en raison de statistiques jugées insuffisantes.

Le programme de Mesures d'Accompagnement (MEDA) verra le jour en 1995 dans le cadre du partenariat euro-méditerranéen adopté à Barcelone. Ce programme comprend des mesures d'accompagnement techniques et financières devant renforcer les réformes économiques et sociales alors menées par les partenaires méditerranéens en vue de la création à l'échéance 2010 d'une zone de libre-échange. Le programme MEDA a une double dimension : il couvre d'une part la relation bilatérale UE-Maroc et d'autre part l'aspect multilatéral de cette même relation dans le cadre spécifique du partenariat euro-méditerranéen.

Dans le prolongement du partenariat euro-méditerranéen, un Accord d'Association³ entre l'Union Européenne et le Royaume du Maroc est signé en 1996. L'Accord d'Association vise à approfondir la coopération économique mise en place par les accords antérieurs et à élargir le champ de cette coopération à de nouveaux domaines. Ses principales dispositions concernent :

³ Journal officiel de l'Union Européenne n° L 070 du 18/03/2000 p. 0002 - 0204

- l'établissement d'un dialogue politique régulier ;
- l'établissement d'une zone de libre -échange conforme aux règles de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) ;
- un ensemble de mesures relatives à la liberté d'établissement, la libéralisation des services, la libre circulation des capitaux et la concurrence ;
- une coopération économique élargie à tous les domaines intéressant les deux parties ;
- les dimensions sociales et culturelles de la coopération.

Le lancement de la politique européenne de voisinage (PEV) en 2003 par l'Union Européenne a accentué le processus de rapprochement entre l'Union Européenne et le Maroc.

Suite aux réformes entreprises dans le cadre de l'Accord d'Association et de la politique européenne de voisinage, les deux parties ont souhaité renforcer leur coopération, ce qui s'est traduit par l'octroi d'un « statut avancé » au Maroc. L'objectif poursuivi par l'octroi de ce statut est une intégration encore plus poussée devant permettre au Maroc de bénéficier de l'ensemble des possibilités offertes par l'Union Européenne à l'exception des institutions.

Nous avons dans cette section retracé les relations entre l'Union Européenne et le Royaume du Maroc et précisé leur nature. La section suivante introduira plus précisément le profil général du Maroc ayant justifié l'intervention ainsi que la situation du secteur éducatif à cette même période (2008).

2. Profil général

2.1 Contexte politique et socioéconomique

Trois principaux piliers caractérisent la politique générale du Maroc (depuis les années 1990) : l'établissement progressif d'un régime démocratique et de l'Etat de droit, une croissance économique plus forte et davantage stable, la réduction de la pauvreté et le renforcement de la cohésion sociale.

Lors de la formulation du programme (2008), le Maroc traversait relativement bien la crise économique et prévoyait une croissance annuelle de 6% entre 2009 et 2012 avec un impact limité de la crise estimé entre 1 et 1,5 point de PIB (Union Européenne, 2008). Des avancées avaient été réalisées en termes de redistribution des richesses et de croissance inclusive mais le programme indicatif national de 2007-2010 relevait toutefois que près de 1,5 millions d'enfants en âge d'être scolarisés ne l'étaient pas tandis que 40% de la population âgée de 10 ans était analphabète avec une plus forte

incidence en milieu rural (60,5%). En outre, la question du développement humain et plus spécifiquement de l'éducation demandait des efforts accrus.

La sous-section suivante introduira les caractéristiques du système éducatif lors de l'adoption du programme d'appui à la stratégie d'éducation.

2.2 Secteur éducatif

Le secteur éducatif a connu un accroissement des effectifs entre 1999 et 2007 respectivement de 5,6% dans le primaire et de 45% dans le secondaire collégial. On observait toutefois un certain nombre de zones d'ombre, à savoir : des taux élevés de redoublement de l'ordre de 13% au primaire et de 18% au collégial en 2006 ; des taux d'abandons de l'ordre de 5,7% en moyenne au primaire et de 20,5% en moyenne en troisième année du collégial ainsi qu'une faible scolarisation des filles au secondaire collégial en milieu rural avec un taux net de scolarisation de 15,6% (Union Européenne, 2008).

Des questions organisationnelles se posaient et étaient notamment relatives à l'administration déconcentrée de l'éducation au sens où les différentes instances locales et les Chefs d'établissement n'exerçaient pas effectivement l'ensemble de leurs prérogatives. Le système était par ailleurs caractérisé par une organisation duale révélant des inégalités dans l'accès à l'éducation : l'offre privée du système était de qualité variable et ne bénéficiait qu'à une minorité tandis que la majorité de la population n'avait accès qu'au système public dont la qualité était très inférieure au système privé.

L'éducation fait partie intégrante de la stratégie de développement et de lutte contre la pauvreté du gouvernement. La décennie 2000-2010 a ainsi été déclarée « Décennie de l'éducation » et a mené à l'adoption en 1999 de la « Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) » qui donnait les grandes orientations de la politique éducative ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour concrétiser ces orientations. Un « Plan d'Urgence » couvrant la période 2009-2012 et visant à renforcer les efforts de mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation a été adopté en 2008.

Ayant présenté les principales caractéristiques des relations UE-Maroc, dressé le profil général du Maroc à la date de l'intervention, ainsi que la situation du secteur éducatif et les enjeux associés, nous consacrerons la suite de cette première partie à l'étude du programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation.

II. Le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation (2009-2013)

Le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation vise l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. L'Union Européenne y est intervenue via la modalité de l'appui budgétaire sectoriel pour un montant total de 93 millions d'euros aux côtés de l'Agence Française de Développement (AFD), de la Banque Africaine de Développement (BAD), de la Banque européenne d'investissement (BEI) et de la Banque mondiale (BM).

L'appui budgétaire sectoriel désigne le versement d'une aide financière au Trésor public d'un Etat partenaire/pays bénéficiaire pour financer un secteur spécifique, en l'occurrence le secteur éducatif.

L'appui budgétaire global désigne une opération similaire mais qui est non pas destinée au financement d'un secteur spécifique mais aux cadres stratégiques de réduction de la pauvreté de l'Etat partenaire. Ces deux modalités sont particulièrement mises en avant par l'Union Européenne qui y voit un moyen de favoriser l'appropriation de l'Etat bénéficiaire et d'assurer une certaine prévisibilité de l'aide. Cette aide intervient dans le cadre d'un dialogue politique approfondi avec l'Etat partenaire.

L'Etat partenaire doit remplir les critères d'éligibilité à l'appui budgétaire suivants :

- Détenir une politique sectorielle bien définie qui est soit en place, soit en cours de mise en œuvre ;
- Avoir une politique macroéconomique visant à la stabilité en place ou en cours de mise en œuvre ;
- Présenter un système de gestion des finances publiques d'un degré de fiabilité et de transparence satisfaisant ainsi qu'un programme d'amélioration de la gestion des finances publiques.

Dans le cas du Maroc, chacun de ces critères avait été rempli. Il est par ailleurs à noter que le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation se situe dans le sillage d'autres appuis antérieurement octroyés par l'Union Européenne en faveur de l'éducation.

Il convient à présent d'étudier le cadre général du programme à travers les divers objectifs poursuivis et résultats escomptés.

1. Cadre général

Le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation se situe dans le cadre du Plan d'Urgence 2009-2012 adopté par le gouvernement et articulé autour de quatre principales problématiques :

- Rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans ;
- Stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université ;
- Affronter les problématiques transversales du système ;
- [Se donner les moyens de réussir.]

L'objectif général du programme est de « contribuer au développement politique, économique et social du Maroc, à travers la réforme de son système éducatif ». L'objectif spécifique poursuivi est de « garantir un enseignement obligatoire de qualité et accessible à tous, régi par les principes d'équité, de solidarité, de respect et de participation ».

Pour ce faire, trois principaux résultats sont attendus :

- Une réduction significative du taux d'abandon scolaire ;
- Un renforcement durable de l'efficacité professionnelle des personnels assurant la scolarité des élèves ;
- La stimulation d'une gouvernance responsable et équitable.

Enfin, un intérêt particulier est porté aux questions transversales que sont les enjeux environnementaux, l'égalité entre les sexes, la bonne gouvernance (notamment en ce qui concerne l'amélioration de la gestion déconcentrée du système dont nous faisons état précédemment), et la promotion des droits humains en particulier dans la mesure où l'éducation facilite l'exercice pour chacun de ses droits et ce faisant permet l'autonomisation.

A travers ces différentes actions, l'Union européenne entend favoriser la scolarisation des milieux sociaux les plus en difficulté, en portant notamment une attention accrue aux filles et aux enfants en situation de précarité.

Dans le cadre du programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation, les principales parties prenantes sont la Commission Européenne pour le compte de l'Union Européenne, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) et le Ministère de l'Economie et des Finances (MEF) pour le Maroc.

Ayant établi le cadre général du programme, nous en analyserons la mise en œuvre dans la section suivante.

2. Analyse de la mise en oeuvre

Il est à noter que compte tenu de la modalité utilisée : l'appui budgétaire sectoriel, il est difficile d'isoler les effets de l'intervention de l'Union Européenne. En effet, cette modalité impliquant le versement de fonds au Trésor de l'Etat partenaire, en l'occurrence le Royaume du Maroc pour les besoins de financement de sa stratégie d'éducation, ces fonds sont cumulés à ceux d'autres partenaires techniques et financiers poursuivant le même objectif sectoriel.

Dès lors, les évaluations réalisées se concentrent sur les effets de l'ensemble des appuis et non d'appuis isolés.

Nous procèderons à une analyse globale du système éducatif dans une première sous-section, puis nous aborderons les mesures visant plus directement l'équité.

2.1 Analyse globale

L'accès à l'éducation a été élargi de manière continue entre les années scolaires 2007-2008 et 2011-2012 dans le primaire et le secondaire. En revanche, l'enseignement préscolaire a connu une détérioration en termes d'accès sur cette période. En outre, le taux net de scolarisation dans le primaire est passé de 90,5% en 2007-2008 à 96,6% en 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 101).

Ce taux est passé, au niveau des collèges, d'environ 42% en 2007-2008 à 53% en 2011/2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 101). Le taux net de scolarisation dans les lycées est quant à lui passé de 20% en 2007-2008 à environ 30% en 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 101). Enfin dans le préscolaire, le taux net de scolarisation qui était d'environ 56% au cours de l'année scolaire 2007-2008, a régressé pour atteindre environ 53% en 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 101).

Le taux d'abandon national a par ailleurs connu une certaine baisse entre les années scolaires 2007-2008 et 2011-2012. Celui-ci est ainsi passé d'environ 5,7% en 2007-2008 à environ 3,7% en 2011-2012 dans le primaire (Evaluation conjointe, 2014 : 103). Dans les collèges, ce taux est passé d'environ 13,7% en 2007-2008 à environ 10,1% en 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 103). Parallèlement à la baisse du taux d'abandon, le taux d'achèvement par cycle a augmenté entre 2007-2008 et 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 104). Au primaire, le taux d'achèvement est ainsi passé d'environ 73% en 2007-2008 à environ 83% en 2011-2012 (Evaluation conjointe, 2014 : 104).

Enfin, au collège, ce taux est passé d'environ 48% à environ 64% sur cette période (Evaluation conjointe, 2014 : 104).

Le taux de redoublement n'a quasiment pas évolué au niveau du collège entre 2007-2008 et 2011-2012. En effet, ce taux est passé d'environ 16% à un peu plus de 15% sur cette période (Evaluation conjointe, 2014 : 104). Au niveau du primaire, l'évolution est marquée par une réduction du taux de redoublement qui est passé d'environ 12,5% à environ 7,6% (Evaluation conjointe, 2014 : 104).

Il ressort à ce stade de notre analyse de la mise en œuvre que bien que des améliorations soient perceptibles, notamment en termes de scolarisation et d'achèvement de celle-ci, des efforts conséquents demeurent nécessaires pour que la mise à disposition par l'Etat d'un système permettant à chacun de réaliser pleinement ses potentialités soit effective. Un indicateur particulièrement utile à cet égard est la proportion d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat car elle traduit les capacités de rétention du système scolaire (maintien des élèves au sein de celui-ci). On note en outre qu'en 2008, sur une cohorte de 100 élèves, 13% atteignaient le niveau du baccalauréat tandis qu'en 2012 sur une cohorte de 100 élèves, 17% atteignaient ce niveau, témoignant d'une faible progression (Evaluation conjointe, 2014 : 105).

Nous nous intéresserons dans la sous-section suivante aux mesures sociales appliquées dans le cadre du Plan d'Urgence.

2.2 Mesures sociales

Des mesures de soutien direct aux élèves les plus démunis ont été renforcées dans le cadre du Plan d'Urgence. Ces mesures étaient de nature diverses et ont eu un impact significatif sur le maintien à l'école des bénéficiaires (bien que le système éducatif dans son ensemble présente de faibles résultats en termes de rétention d'élèves comme nous l'avons précédemment souligné).

Au cours de l'année scolaire 2007-2008, un peu moins de 950 milliers d'élèves bénéficiaient de cantines scolaires dans le primaire (Evaluation conjointe, 2014 : 97). En 2012-2013, le nombre de bénéficiaires de ces cantines était de 1300 milliers d'élèves (Evaluation conjointe, 2014 : 97). Parallèlement à l'augmentation du nombre de bénéficiaires de cantines scolaires, des fournitures scolaires ont été fournies à un plus grand nombre d'élèves au primaire. Ainsi, en 2008-2009, près de 2600 milliers d'élèves recevaient des fournitures de l'Etat, ce nombre a été porté à 3100 milliers en 2012-2013 (Evaluation conjointe, 2014 : 97). Au niveau du collégial, le nombre de bénéficiaire de

cantines scolaires est passé de 21 milliers à près de 56 milliers d'élèves entre les années scolaires 2007-2008 et 2012-2013 (Evaluation conjointe, 2014 : 98). Enfin, le nombre de bénéficiaires de fournitures scolaires (au collégial) est passé d'un peu moins de 200 milliers d'élèves en 2008-2009 à environ 460 milliers en 2012-2013 (Evaluation conjointe, 2014 : 98).

III. Conclusion

Comme nous avons précédemment pu le démontrer, des efforts significatifs ont été réalisés, notamment en termes d'inclusion par l'élargissement des bénéficiaires de mesures sociales qui permettent d'alléger la charge que peut constituer la scolarisation et plus précisément la poursuite d'un parcours scolaire complet. De même les avancées sont notables en termes de scolarisation et plus spécifiquement d'accès

Toutefois, ces résultats encourageants sont à nuancer avec la proportion d'élèves atteignant le niveau du baccalauréat qui demeurerait assez faible en 2012 : 17%, sachant qu'au sein de ceux-ci seuls 37% ont effectivement obtenu leur diplôme (Evaluation conjointe, 2014 : 105). Ces faibles performances peuvent être expliquées par de multiples raisons, d'autant plus qu'il est particulièrement difficile et délicat d'identifier de manière précise des relations de cause à effet dans ce domaine.

En ce qui concerne plus précisément le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation et la contribution des divers appuis budgétaires, on remarque d'une part qu'il y a eu une forte implication politique au niveau du Maroc qui a permis aux partenaires techniques et financiers dont l'Union Européenne, de travailler à partir des cadres stratégiques du pays. En l'occurrence, il a été reconnu que le Maroc s'est pleinement impliqué dans le processus au niveau de la planification et de la mise en œuvre et a en outre pris l'initiative d'instaurer une dynamique partenariale dans le contexte du Plan d'Urgence se matérialisant par des échanges réguliers avec les partenaires techniques et financiers. La cumulation des appuis dans le secteur impliquant une multiplication de partenaires a contribué à un certain morcellement de l'aide en particulier aux niveaux décisionnels et institutionnels.

Enfin, bien que les partenaires techniques et financiers saluent l'implication du gouvernement, celui-ci considère toutefois que davantage d'implication des partenaires au niveau de la formulation du Plan d'Urgence aurait pu mener à une meilleure priorisation des actions nécessaires (Rapport axe 3, 2013 : 45). Cela révèle les divergences de point de vue qui peuvent apparaître dans la phase de formulation de programmes de réformes, les divers intervenants devant trouver un juste équilibre entre la nécessité d'appropriation de celles-ci par l'Etat visé et les éventuels besoins d'assistance dont il pourrait faire état.

L'Union Européenne par son soutien au Plan d'Urgence à travers le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation accompagne la mise en place d'un système éducatif davantage inclusif. Il convient de rappeler que cet objectif ne pourra être atteint que sur le long terme par les efforts soutenus du gouvernement. Dans cette tâche, l'Union Européenne à travers son dialogue politique approfondi dans le cadre de la politique de voisinage constitue un acteur clé à même d'encourager et de fédérer les divers intervenants dans la perspective d'un changement d'échelle et d'un accroissement de l'efficacité des actions entreprises.

Cette première étude de cas a confirmé les choix théoriques que nous avons effectués. D'une part, la composante régionale est une caractéristique essentielle de la relation qui unit le Royaume du Maroc à l'Union Européenne. Ceci est d'autant plus vrai depuis le lancement de la politique de voisinage. Par ailleurs, le soutien de l'Union au secteur éducatif marocain par son programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation et ses autres appuis traduit une reconnaissance de la qualité d'acteur des relations internationales par le gouvernement marocain.

En tant qu'acteur l'Union Européenne diffuse et promeut ses valeurs. Ainsi au niveau spécifique du secteur éducatif, elle soutient le développement d'un système amené à correspondre à sa conception de l'équité et plus spécifiquement de l'éducation inclusive. L'éducation constitue en outre un élément parmi d'autres permettant l'exercice effectif des droits de l'homme et de la démocratie.

B - Seconde partie : L'exemple du Bangladesh

Dans cette partie nous présenterons et analyserons les interventions de l'Union Européenne dans le secteur éducatif du Bangladesh entre 2007 et 2013. Comme dans le cas du Maroc, l'Union Européenne a soutenu plusieurs programmes et projets au cours de cette période. Nous avons pour les besoins de notre étude souhaité en retenir deux en raison de leur importance : l'appui budgétaire octroyé dans le cadre de du programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III (PEDP III)), et le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education (SHARE)).

Cette seconde partie sera subdivisée en deux sous parties dont chacune reprendra la structure précédemment adoptée pour le traitement du soutien de l'Union Européenne au secteur éducatif marocain. Ainsi nous présenterons d'une part le contexte entourant les interventions et d'autre part, les spécificités, objectifs et résultats de chacune de ces dernières.

Le programme national de développement de l'éducation primaire – Primary Education Development Programme III (PEDP III)

L'Union Européenne a soutenu le programme national de développement de l'éducation primaire du gouvernement du Bangladesh à travers un appui budgétaire sectoriel d'un montant total de 54 millions d'euros. Notre étude portera précisément sur la troisième phase de ce programme qui a été lancée en 2012 et prendra fin en 2017.

I. Contexte

1. Relations Union Européenne - Bangladesh

Les relations diplomatiques entre l'Union Européenne et le Bangladesh ont débuté en 1973 et concernaient essentiellement une aide humanitaire d'urgence dans des situations de risques naturels. Ces relations seront formalisées dans le cadre d'un accord en 1976 avec la conclusion du premier Accord de Coopération Commerciale⁴. L'Accord de Coopération Commerciale visait au renforcement des relations économiques et commerciales entre les deux parties, notamment par le biais de leur libéralisation et de leur diversification.

Par ailleurs, un intérêt particulier a été tôt porté par l'Union Européenne à l'industrie textile du Bangladesh et à sa régulation dans le contexte d'échanges internationaux. En effet, un Accord sur le commerce des produits textiles⁵ conclu en 1986 soutenait le développement des relations dans ce domaine tout en limitant (à l'aide de restrictions quantitatives) les conséquences négatives que pourrait avoir un afflux de produits textiles du Bangladesh sur le marché et l'industrie textile européens.

⁴ Journal officiel de l'Union Européenne n° L 319 du 19/11/1976 p. 0002 - 0010

⁵ Journal officiel de l'Union Européenne n° L 233 du 19/08/1987 p. 0002 - 0036

L'Accord de Coopération Commerciale de 1976 a été remplacé par un Accord de Coopération⁶ plus englobant conclu en 2000 et entré en vigueur le 1^{er} mars 2001 portant sur le partenariat et le développement. Les principaux objectifs du nouvel accord sont :

- Le soutien au développement économique et social du Bangladesh, notamment au regard de son statut de membre des pays les moins avancés⁷ (PMA) ;
- Le développement du commerce entre les deux parties dans le respect des règles de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), ainsi qu'une assistance à la diversification du secteur productif du Bangladesh ;
- La promotion de l'investissement et le développement de liens dans les domaines associés (économiques et techniques notamment) ;
- La recherche d'un équilibre entre les politiques économiques, sociales et environnementales.

Enfin, il convient de souligner que l'Accord de Coopération contient en son premier article une clause relative aux droits de l'homme et au respect des principes démocratiques en faisant ainsi une composante essentielle de la relation entre les parties.

Ayant présenté les principales caractéristiques des relations entre l'Union Européenne et le Bangladesh, nous nous intéresserons dans la section suivante au profil général du Bangladesh à travers le contexte politique et socioéconomique lors de l'intervention ainsi que la situation du secteur éducatif.

2. Profil général

2.1 Contexte politique et socioéconomique

Le Bangladesh a eu une croissance économique relativement stable au cours de la période 2001-2010 avec une moyenne de 5,8% (Document d'appui budgétaire, 2011 : 1). Cela a permis la réalisation de certaines avancées, notamment en ce qui concerne la réduction de la pauvreté avec un passage du seuil de pauvreté de 58,8% en 1991 à 40% en 2005 (Document d'appui budgétaire, 2011 : 1). Par ailleurs, on observe une progression du taux d'alphabétisation qui était de 35,3% en 1991 et qui a atteint 59,1% en 2008 (Document d'appui budgétaire, 2011 : 1)

⁶ Journal officiel de l'Union Européenne n° L 118 du 27/04/2001 p. 0048 - 0056

⁷ Les pays les moins avancés sont un groupe de pays dont le développement connaît des obstacles majeurs. La liste des pays les moins avancés est établie pour une période de trois ans par l'Organisation des Nations Unies au moyen de trois critères : un niveau de revenu bas (déterminé par le produit intérieur brut par habitant sur trois ans), un retard dans le développement humain, et une vulnérabilité économique (Nations Unies – Questions thématiques, 2015).

Ces progrès sont toutefois contrebalancés par un ensemble d'obstacles au nombre desquels on peut citer la malnutrition chronique qui affecte 56% des plus pauvres (Document d'appui budgétaire, 2011 : 1), les inégalités ethniques et régionales ainsi que certaines inégalités de genre qui persistent. Enfin, il faut souligner la haute vulnérabilité du pays aux catastrophes naturelles qui constitue une limite supplémentaire aux efforts de réduction de la pauvreté. Pour répondre à ces questions d'intérêt national, le gouvernement du Bangladesh a formulé une stratégie « Vision 2021 » devant permettre au pays d'accéder au statut de pays à revenu intermédiaire en 2021 (Document d'appui budgétaire, 2011 : 1-2).

Cette première sous-section a permis de préciser le contexte politique et socioéconomique général du Bangladesh. Nous présenterons dans la sous-section suivante la situation du secteur éducatif ayant motivé l'appui budgétaire de l'Union Européenne.

2.2 Secteur éducatif

Le secteur éducatif du Bangladesh a été en croissance continue au cours des deux dernières décennies, comptabilisant plus de 20 millions d'élèves et étudiants tous niveaux d'études confondus. L'offre éducative repose sur les secteurs public et privé et est complétée par l'action d'organisations non gouvernementales qui mobilisent aussi bien les moyens de l'éducation formelle que non formelle⁸. En ce qui concerne les inégalités, le Bangladesh a pu atteindre l'équité de genre au niveau primaire et au secondaire. En revanche, la réduction des inégalités régionales et interethniques constitue l'un des principaux enjeux du système (Document d'appui budgétaire, 2011 : 2).

La mise en œuvre d'une politique éducative nationale servant de cadre de référence aux mesures prises dans le domaine éducatif a été ralentie par les changements de régime/de gouvernement intervenus depuis l'indépendance du Bangladesh (1971). La formulation de la Politique Educative Nationale par le gouvernement en 2010 ambitionnait de répondre à cette problématique au travers d'une réorganisation et d'une harmonisation du secteur (National Education Policy, 2010).

Au niveau spécifique de l'éducation primaire, le programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme) traduit cette volonté et sert de plateforme à la coopération avec les partenaires techniques et financiers impliqués dans le développement de l'éducation au Bangladesh. De manière plus globale, le gouvernement du

⁸ L'éducation non formelle regroupe des institutions privilégiant des méthodes alternatives d'enseignement et ayant en commun les quatre caractéristiques suivantes : l'adéquation aux besoins de groupes défavorisés, une préoccupation pour une catégorie spécifique d'individus, un objectif clairement défini, et une flexibilité dans l'organisation et les méthodes d'enseignement (Fordham, 1993).

Bangladesh et ses partenaires techniques et financiers ont adopté une stratégie conjointe de coopération (Joint Cooperation Strategy) en 2010 afin de mettre formellement en place un espace d'échange facilitant le dialogue politique relatif à la mise en œuvre des politiques sectorielles (Document d'appui budgétaire, 2011 : 9).

Nous avons présenté les spécificités de la relation unissant l'Union Européenne au Bangladesh, établi le contexte politique et socioéconomique, ainsi que la situation du secteur éducatif sous-tendant l'intervention de l'Union Européenne. Il convient à présent d'étudier plus précisément le soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'éducation primaire.

II. Le soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'éducation primaire – Primary Education Development Programme III (PEDP III)

Nous nous intéresserons dans un premier temps au cadre général du soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III), puis nous en analyserons la mise en œuvre.

Il convient de rappeler que le soutien au programme national de développement de l'éducation primaire a été initié en 2012 (au cours de la programmation 2007-2013) et s'achèvera en 2017. Le programme est ainsi toujours en cours d'exécution. Un premier rapport d'avancement a été réalisé en 2013 sur la base duquel nous avons réalisé notre analyse de la mise en œuvre.

Comme nous l'avons vu lors de l'étude du soutien de l'Union Européenne au système éducatif marocain, l'octroi d'un appui budgétaire requiert la satisfaction des critères d'éligibilité que sont l'existence d'une politique sectorielle bien définie ainsi que d'une politique macroéconomique poursuivant un objectif de stabilité et d'un système de gestion des finances publiques d'un degré de transparence satisfaisant.

1. Cadre général

L'objectif global poursuivi par l'Union Européenne au travers de son appui budgétaire sectoriel est de contribuer à la réalisation du programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) qui vise à l'établissement d'un système éducatif primaire inclusif et efficient, à même d'offrir un apprentissage adéquat aux enfants des niveaux préscolaire et primaire (Document d'appui budgétaire, 2011 : 10).

Les résultats prévus par le programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) sont :

- L'amélioration des résultats d'apprentissage, ce résultat se traduisant plus spécifiquement par l'atteinte par les élèves des résultats d'apprentissage fixés pour chaque niveau d'étude et pour chaque matière ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires au bon déroulement des cours ;
- Un accès et une participation universels à l'éducation alliés à une réduction des inégalités se matérialisant par une participation croissante des enfants dans les niveaux préscolaire et primaire indépendamment du type d'institution scolaire visé⁹ et à la réduction des diverses inégalités de participation, d'atteinte des résultats d'apprentissage, et d'achèvement du cycle primaire ;
- L'amélioration du processus de décentralisation de l'éducation, de la (bonne) gouvernance des écoles, ainsi que de l'efficacité budgétaire dans le domaine éducatif ;
- L'amélioration de la planification sectorielle et de la gestion par les résultats.

L'ensemble des partenaires techniques et financiers¹⁰ - en ce compris l'Union Européenne - participant au programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) se sont accordés sur un ensemble d'indicateurs conditionnant le versement de la partie variable des financements qui est liée aux résultats comme par exemple la production et la distribution de manuels de cours adaptés. L'Union Européenne a parallèlement à ces indicateurs souhaité ajouter deux indicateurs dont le non-respect ne conditionne que ses financements : l'achèvement universel du primaire et la réduction des disparités régionales (Document d'appui budgétaire, 2011 : 15). En outre, en ce qui concerne l'achèvement universel du primaire, le financement de l'Union Européenne est conditionné à un taux d'achèvement du primaire de 60% en troisième année d'exécution du programme, de 65% en quatrième année et de 75% en cinquième année (Annexe au document d'appui budgétaire, 2011 : 22). La réduction des disparités régionales en matière éducative est mesurée par le biais d'un indicateur composite intégrant la participation, l'achèvement et les indicateurs de résultats d'apprentissage des sous-districts les moins performants. Une augmentation de 10% des résultats obtenus par ces sous-districts à l'index composite est attendue en troisième année, puis de 5% par rapport à chaque année précédente pour les quatrième et cinquième années (Annexe au document d'appui budgétaire, 2011 : 22).

⁹ Les institutions scolaires primaires au Bangladesh sont réparties entre les institutions formelles, non-formelles, et les madrasahs qui sont des institutions éducatives religieuses de type islamique.

¹⁰ La Banque asiatique de développement (BAD), la Banque mondiale (BM), l'Australie, le Canada, le Japon, le Royaume-Uni, la Suède, le Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance (UNICEF), et le Partenariat Mondial pour l'Education (PME) contribuent également au programme national de développement de l'éducation primaire - Primary Education Development Programme (PEDP III).

Dans le cadre du soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III), les principales parties prenantes sont la Commission Européenne pour le compte de l'Union Européenne, le Ministère de l'Education Primaire, la Direction de l'Education Primaire, le Ministère des Finances et les autorités éducatives locales du Bangladesh. Il faut enfin souligner les groupes prioritairement visés par le programme : les enseignants, parents et enfants.

Nous consacrerons la section suivante à l'analyse de la mise en œuvre du soutien de l'Union Européenne au programme national de développement de l'Education primaire (Primary Education Development Programme III).

2. Analyse de la mise en œuvre

Comme nous l'avons expliqué en introduction, le programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) a été initié en 2012 et s'achèvera en 2017. Un premier rapport d'avancement a été effectué en 2013.

En ce qui concerne l'atteinte par les élèves des résultats d'apprentissage fixés pour chaque niveau d'étude et pour chaque matière ainsi que l'acquisition des compétences nécessaires au bon déroulement des cours, on note qu'un recentrage de la mise en œuvre sur la qualité de l'éducation est nécessaire, ce recentrage impliquant l'assurance d'une définition (et d'une compréhension mutuelle) de ce que recouvrent les composantes qualitatives de l'éducation par les parties. Des avancées ont cependant été effectuées sur certains aspects qualitatifs, notamment en ce qui concerne la qualité des contenus des manuels de cours fournis aux élèves (Rapport d'avancement PEDP III, 2013 : 8).

A ce stade de la mise en œuvre, l'élargissement de l'accès à l'éducation par la participation des enfants aux cycles préscolaires et primaires est jugé réalisable et ne devrait pas poser de problème majeur. La réduction des inégalités, notamment régionales, dépend du recentrage sur la qualité de l'éducation qui doit lui-même permettre l'atteinte des résultats d'apprentissage précités. Cela s'explique notamment par la nécessité d'une progression non seulement en termes d'accès (scolarisation et mise à disposition d'infrastructures) mais également en ce qui concerne la qualité de l'éducation (Rapport d'avancement PEDP III, 2013 : 8).

La décentralisation de la gestion du système éducatif au cours de la période d'exécution (2012-2017) du programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education

Development Programme III) n'est pas assurée, la dévolution des compétences étant progressive et se réalisant en pratique sur un temps long . Par ailleurs, l'amélioration de l'efficacité de la gestion budgétaire du système éducatif requiert des moyens de suivi et d'évaluation dont le Bangladesh ne disposait pas de manière suffisante lors du rapport d'avancement. Enfin, les perspectives d'amélioration de la planification sectorielle sont positives (Rapport d'avancement PEDP III, 2013 : 8).

Ayant présenté le cadre général du programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III), et analysé sa mise en œuvre, nous intéresserons dans la partie suivante au programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education (SHARE)).

III. Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base – Support to the Hard to Reach through Basic Education (SHARE)

Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) a été lancé en 2009 et prendra fin en 2018. Ce programme se distingue des programmes que nous avons précédemment analysés car il se situe à un échelon inférieur. En effet, le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) s'inscrit dans une logique partenariale requérant l'implication et la participation de la société civile.

A ce titre, la modalité retenue est l'aide projet. Le programme est en outre mis en œuvre par le financement de projets sélectionnés dans le cadre d'appels à propositions auxquels répondent des organisations non gouvernementales qui – une fois retenues – sont responsables de l'exécution. Le financement total de l'Union Européenne s'élève à 52.000.000 d'euros auxquels s'ajoute un cofinancement des organisations non gouvernementales s'élevant à 2.425.000 euros (Document de projet, 2009 : 16).

Nous verrons dans une première section le cadre général dans lequel s'inscrit ce programme, puis nous en analyserons la mise en œuvre.

1. Cadre général

Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) soutient les diverses initiatives visant à la scolarisation d'enfants n'ayant pas accès au système éducatif formel pour des raisons de pauvreté, d'isolement géographique, ou parce qu'ils sont issus de groupes sociaux faisant l'objet de discriminations (Document de projet, 2009 : 1).

Dans ces contextes spécifiques, le système éducatif formel ne suffit pas à couvrir les besoins de l'ensemble de la population en âge d'être scolarisée. Face à cet état de fait, les organisations non gouvernementales promeuvent et développent l'éducation non formelle comme un moyen d'inclusion. De manière complémentaire, le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting Hard to Reach through Basic Education) intègre une dimension relative à l'éducation des adultes ciblée sur l'alphabétisation, le calcul et certaines compétences nécessaires à la vie de famille (Document de projet, 2009 : 2).

Le principal document régulant le secteur est la politique d'éducation non formelle « Non Formal Education (NFE) policy » adoptée par le gouvernement en 2006 dont les objectifs généraux sont la lutte contre l'illettrisme par la création d'un réseau de centres d'apprentissage organisés sur une base communautaire ainsi que la mise à disposition d'une formation continue dans un but d'autonomisation des citoyens (Document de projet, 2009 : 2-3).

L'objectif général du programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting the Hard to Reach through Basic Education) est de contribuer à la réalisation des objectifs de développement du Bangladesh ainsi qu'à la mise en place d'un cadre de référence pour l'éducation de base. Pour ce faire, l'objectif spécifique formulé est la mise à disposition d'une éducation de qualité à des enfants en situation précaires ainsi qu'à leurs parents en :

- faisant preuve de flexibilité vis-à-vis des techniques d'enseignements ;
- adoptant une approche empirique par rapport à celles-ci ;
- encourageant la gestion par les résultats ;
- créant des liens avec l'ensemble du système éducatif (dans ses composantes formelles comme non formelles)

Ces objectifs se matérialisent par deux indicateurs principaux : l'acquisition d'un niveau équivalent à la fin du cycle primaire ou le transfert vers le système formel d'au moins 400.000 enfants, et l'acquisition de compétences de base en alphabétisation par au moins 80.000 parents ou tuteurs à la fin du programme. Enfin, le programme attache une importance particulière au renforcement des

capacités des diverses organisations non gouvernementales participantes et à la coordination entre les divers projets (Document de projet, 2009 : 10).

Les structures chargées de l'exécution du programme sont : Caritas Bangladesh, Save the Children Bangladesh et Dhaka Ahsania Mission. Pour la réalisation de leurs projets, ces deux dernières forment des partenariats avec des organisations non gouvernementales locales.

Outre les organisations non gouvernementales, les parties prenantes institutionnelles sont la Commission Européenne pour le compte de l'Union Européenne, le Ministère de l'Education Primaire (Ministry of Primary and Mass Education), la direction de l'éducation primaire (Directorate of Primary Education) pour le compte du Bangladesh. Le public visé, à savoir les enfants en situation précaire, leurs parents, les enseignants et agents de terrain constituent les parties prenantes les plus importantes.

Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting the Hard to Reach through Basic Education) s'articule autour de quatre projets :

- Le projet **Aloghar (Light House)** mis en œuvre par Caritas Bangladesh bénéficiant d'un financement de 5.000.000 d'euros de l'Union Européenne. Ce projet vise à l'alphabétisation, à l'autonomisation et à l'intégration sociale des enfants en situation précaire et cible un public de 158.605 enfants déscolarisés ou non scolarisés.¹¹ Ces enfants sont issus de populations indigènes ou de minorités culturelles ;
- Le projet **SHIKON II** mis en œuvre par Save the Children Bangladesh avec trois partenaires : Community Development Centre, RDRS Bangladesh et Village Education Resource Centre. Ce projet bénéficie d'un financement de 16.000.000 d'euros et poursuit l'objectif de faciliter l'accès et de permettre l'achèvement de l'éducation de base de 128.400 enfants en situation précaire vivant dans des zones côtières assez isolées à fort risque naturel. Le projet SHIKON II comporte également un module de soutien à 32.000 enfants inscrits dans le système formel qui présente des résultats insuffisants ;
- Le projet **SUSTAIN** mis en œuvre par Save the Children Bangladesh qui bénéficie d'un financement de 5.000.000 d'euros. L'objectif du projet SUSTAIN est d'améliorer l'accès et l'achèvement du cycle préscolaire et de l'éducation primaire non formelle. Le public ciblé par le projet est composé de 38,988 enfants travailleurs ou ayant une forte probabilité de devenir des enfants travailleurs ;
- Le projet **UNIQUE II** mis en œuvre par Dhaka Ahsania Mission et six organisations partenaires : Assistance for Social Organization and Development (ASOD), Christian Commission for Development in Bangladesh (CCDB), Development Organisation of the

¹¹ La déscolarisation fait référence à l'interruption des études tandis que la non scolarisation renvoie à la situation d'enfants n'ayant jamais été scolarisés.

Rural Poor (DORP), Surovi, Voluntary Association for Rural Development (VARD), et Young Power for Social Action (YPSA). Ce projet vise à offrir une éducation préscolaire et primaire à 297.467 enfants en situation précaire vivant dans les sous-districts les plus pauvres du Bangladesh et bénéficie d'un financement de 15.500.000 euros (Demande de service, 2014 : 5).

Nous avons dans cette première section établi le cadre général du projet. Nous en analyserons la mise en œuvre dans la section suivante.

2. Analyse de la mise en œuvre

La phase opérationnelle du programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation (Support to the Hard to reach through Basic Education) a été lancée en 2012. Le programme est en outre dans sa troisième année d'exécution. Un rapport d'avancement a été réalisé en 2015.

Les perspectives sont positives en ce qui concerne l'atteinte des objectifs fixés par chaque projet vis-à-vis du nombre d'enfants à scolariser. Ainsi on note qu'entre 2012 et 2015 les inscriptions d'élèves sont passées de 211.000 à 503.000, étant précisé que ce dernier chiffre est constitué de la composante préscolaire des projets qui comptabilise 139.000 élèves et de l'éducation primaire non formelle qui en réunit 364.000 (Résumé du rapport d'avancement, 2015 : 1).

Par ailleurs, la qualité de l'éducation a pu être améliorée à travers l'adaptation de l'enseignement prodigué. Les quatre projets constituant le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting the Hard to Reach through Basic Education) ont chacun adapté le programme d'études national afin de favoriser une participation active des élèves via notamment l'utilisation de supports éducatifs attrayants et donc incitatifs. On note par ailleurs que l'usage des langues maternelles des enfants provenant de minorités ethniques a produit des effets positifs¹² (Résumé du rapport d'avancement, 2015 : 1).

Une dynamique d'échange et de partage d'expérience a été insufflée dès le départ entre les organisations participant au programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting the Hard to Reach through Basic Education) permettant ainsi à chacun

¹² De nombreuses études ont démontré la nécessité d'enseigner dans les langues maternelles dans des contextes de multilinguisme pour la qualité de l'éducation. Carole Benson en a réalisé une synthèse (Benson, 2004).

des projets de bénéficier des leçons tirées par les autres structures. La coordination entre les diverses structures aurait pu être améliorée sur deux aspects : d'une part l'on aurait pu accentuer la collaboration dans la réalisation de supports de formation pour les enseignants et leurs superviseurs, d'autre part un cadre logique de référence (commun aux organisations participantes) aurait pu permettre davantage de comparabilité entre les projets (Résumé du rapport d'avancement, 2015 : 1-2).

IV. Conclusion

L'analyse du soutien de l'Union Européenne au secteur éducatif du Bangladesh a mis en exergue le rôle joué par les modalités d'intervention que sont l'appui budgétaire et l'aide projet, et ce faisant, elle a permis de percevoir leurs différences, notamment au niveau des effets produits dans le cadre spécifique du secteur éducatif.

En ce qui concerne le programme de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III), l'élargissement de l'accès à l'éducation primaire est en cours mais doit être étroitement lié à l'amélioration de la qualité de l'éducation pour ne pas qu'il se réalise au détriment de celle-ci. Il est nécessaire que les actions entreprises en ce sens par le gouvernement soient intensifiées car elles permettront non seulement l'atteinte des résultats d'apprentissage par une plus grande partie des élèves mais également la réduction des inégalités. Par ailleurs, le programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) contribue aussi à l'amélioration de la planification sectorielle. En revanche, la décentralisation de la gestion de l'éducation primaire en cours pourrait s'étendre au-delà de la période d'exécution (2012-2017). Enfin, l'on ne peut à ce stade de la mise en œuvre conclure sur l'efficacité de la gestion budgétaire, le Bangladesh étant matériellement dans l'incapacité d'effectuer le suivi et les évaluations requises.

Contrairement à l'exemple marocain, l'utilisation de l'appui budgétaire au Bangladesh a pu dans une certaine mesure éroder le dialogue politique au sens où il y a parfois eu un manque de compréhension mutuelle des objectifs et une forte perception d'imposition des conditionnalités financières par le gouvernement. En outre, certaines contraintes procédurales conditionnant le versement de la partie variable du financement ont alourdi le processus de mise en œuvre. Cela était en partie dû à l'ambivalence entre les exigences de transparence et de responsabilité et les faibles capacités administratives du Bangladesh. Par ailleurs, le rapport d'avancement réalisé en 2013 met en garde contre un risque de non-appropriation par le gouvernement du Bangladesh des indicateurs retenus par les partenaires techniques et financiers, étant précisé que l'Union Européenne en avait

rajouté deux qui lui étaient propres¹³ (Rapport d'avancement, 2013 : 7-8). Le risque de non-appropriation précité était dû à l'accent mis par les partenaires techniques et financiers sur les indicateurs retenus par eux dans le programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development programme III) au détriment du reste des indicateurs dudit programme.

L'utilisation de l'aide projet dans le cadre du programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) permet de soutenir les structures qui oeuvrent dans le sens de l'alphabétisation de populations que le système formel n'est dans son état actuel pas en mesure d'intégrer. Comme nous avons pu le voir, s'ils maintiennent leur progression, les quatre projets¹⁴ composant le programme atteindront leurs objectifs en termes de scolarisation. Le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) a également contribué à une amélioration qualitative de l'éducation par une certaine flexibilité dans les techniques d'enseignement et l'adaptation du programme d'études national aux enfants bénéficiaires.

L'Union Européenne se positionne comme un acteur clé dans la coopération au développement en matière éducative au Bangladesh de par sa contribution au programme national de développement de l'éducation primaire (Primary Education Development Programme III) et par le financement des projets d'éducation primaire non formelle du programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Supporting the Hard to Reach through Basic Education).

Ce positionnement lui permet de diffuser ses valeurs telle que la démocratie, l'Etat de droit, la non-discrimination par exemple à travers ses interventions. Cela s'est notamment manifesté par le choix d'indicateurs spécifiques reflétant l'intérêt qu'elle porte à l'achèvement du cycle primaire par le plus grand nombre, et à la réduction des inégalités régionales.

Par ailleurs, le recours à l'aide projet traduit une certaine conception du rôle que doit jouer la société civile dans le renforcement d'une société démocratique. Il en résulte que les organisations non gouvernementales sont encouragées à se saisir de questions d'intérêt général pour lesquelles des réponses suffisantes n'ont pas encore été mises en place par les pouvoirs publics. Ce constat appelle deux observations. D'une part le soutien apporté à la société civile pour son autodétermination peut s'avérer particulièrement utile dans un contexte de développement où certains services notamment sociaux ne sont pas assurés uniformément sur l'ensemble du territoire. D'autre part, la limite entre soutien à la société civile dans la perspective précitée et ingérence dans les affaires internes d'un Etat

¹³ L'achèvement universel du primaire et la réduction des disparités régionales.

¹⁴ Aloghar (Light House), SHIKON II, SUSTAIN, UNIQUE II.

est très fine, notamment si l'Etat sur le territoire duquel intervient ce soutien est dans une relation conflictuelle avec le secteur non gouvernemental. Dans le cas du Bangladesh, les organisations non gouvernementales dans le domaine éducatif ont longtemps été perçues comme en compétition avec le gouvernement dans un domaine régalien. Ces relations se sont toutefois améliorées, en particulier avec la formulation de la politique d'éducation non formelle « Non-Formal Education Policy (NEP) » en 2006.

Chapitre 3 : Comparaison avec une autre institution de développement

Nous nous sommes intéressés dans le chapitre précédent aux interventions de l'Union Européenne dans le secteur éducatif du Maroc et du Bangladesh. Nous avons ainsi présenté leur contexte, précisé leur nature et étudié leurs spécificités. Afin d'enrichir notre recherche, nous avons souhaité comparer ces interventions européennes à celles d'une autre institution de développement : la Banque mondiale. Le présent chapitre se concentrera sur le soutien de la Banque mondiale au secteur éducatif du Maroc.

L'action de la Banque mondiale dans le secteur éducatif au Maroc

Au cours de la période étudiée (2007-2013), la Banque mondiale a réalisé deux interventions majeures dans le domaine éducatif. Il s'agit d'une part du Programme d'appui à la réforme du système éducatif marocain (PARSEM) qui a couvert la période 2004-2009 et du premier prêt de politique de développement pour l'éducation (PPDE1) conclu en 2010¹⁵ en vue de soutenir le Plan d'urgence 2009-2012 que nous avons déjà eu à évoquer dans le cadre de l'aide européenne au secteur éducatif marocain. Nous avons choisi de nous concentrer sur le premier prêt de politique de développement pour l'éducation (PPDE1) car il a été initié au cours de la période étudiée mais également car il a été conçu comme devant faire partie d'une série de prêts en faveur de l'éducation.

¹⁵ Accord de prêt 7879-MA en date du 17 Juin 2010.

I. Contexte

1. Relations Banque mondiale – Maroc

Le Maroc est un pays membre du Groupe de la Banque mondiale depuis 1958¹⁶.

La Banque mondiale y intervient depuis les années soixante dans des secteurs reconnus comme nécessaires au développement du pays par le gouvernement et qui présentent des besoins de financement. Ses interventions peuvent être regroupées selon quatre principales périodes de développement économique du Maroc (Affaires générales et gouvernance, 2015) :

- Les années 1970-1980 ont été essentiellement marquées par le financement d'investissements physiques¹⁷ dans des domaines tels que l'industrie, l'agriculture, ou l'éducation ;
- La décennie suivante a vu la poursuite du financement des investissements physiques précités et l'introduction des prêts d'ajustement structurel/sectoriel impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de mesures visant notamment à la libéralisation des activités économiques et commerciales et à la rationalisation du secteur public ;
- A partir de 1992 (mise en œuvre de la dernière phase des ajustements structurels) les financements de la Banque mondiale ont été progressivement redirigés vers les investissements physiques avec une importance particulière accordée aux secteurs sociaux ;
- Enfin, les opérations actuelles couvrent l'accompagnement des réformes et politiques déterminées comme prioritaires par le gouvernement par le biais de l'appui aux projets d'investissement et la mise à disposition de compétences techniques et analytiques.

Nous avons dans cette première section présenté la dynamique globale dans laquelle s'inscrivent les relations de coopération entre la Banque mondiale et le Maroc. Nous rappellerons dans la section suivante les caractéristiques saillantes du contexte de l'intervention de la Banque mondiale dans le secteur éducatif du Maroc, étant souligné que cette dernière s'est déroulée au cours de la même période que l'intervention de l'Union Européenne.

¹⁶ Adhésion le 25 avril 1958.

¹⁷ Nous entendons par investissements physiques les investissements ayant pour objet des acquisitions physiques (bâtiments, équipements, etc).

2. Profil général

2.1 Contexte politique et socioéconomique

Comme nous avons pu le voir lors de l'étude des interventions de l'Union Européenne en matière éducative au Maroc, le contexte politique et socioéconomique du Maroc lors de la formulation du programme relatif au premier prêt de politique de développement pour l'éducation (PPDE1) était caractérisé par des avancées économiques et sociales et une relative résistance à la crise financière qui a permis au pays de ne pas être trop négativement affecté par celle-ci (Document de programme, 2010 : 1-5).

On observe une réduction de la pauvreté absolue qui est passée de 15,3% en 2001 à environ 9% en 2007 mais la proportion de la population se trouvant dans une situation de vulnérabilité économique demeure significative à un niveau de 17,5 % (Document de programme, 2010 : 12). Par ailleurs, le milieu rural est plus fortement touché par la pauvreté, abritant près de 70% des personnes en situation de pauvreté, ce qui se traduisait en 2007 par un taux de pauvreté dans les zones rurales de 14,5% et un taux de pauvreté dans les zones urbaines de 4,8% (Document de programme, 2010 : 12).

Ayant rappelé le contexte politique et socioéconomique qui prévalait lors de la formulation du programme relatif au premier prêt de politique de développement pour l'éducation (PPDE1), nous aborderons de manière succincte la situation du secteur éducatif à cette même période dans la sous-section suivante.

2.2 Secteur éducatif

Nous avons vu lors de l'étude de l'intervention de l'Union Européenne dans le secteur éducatif marocain que la période 2000-2010 avait été proclamée « Décennie de l'éducation » traduisant ainsi l'importance accordée à ce secteur par le gouvernement. Une « Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) » a par ailleurs été adoptée en 1999 en vue de fixer les grandes orientations de la politique éducative. Enfin, un « Plan d'Urgence » couvrant la période 2009-2012 et visant à la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation a été adopté à cet effet en 2008.

En ce qui concerne les indicateurs, on observe de nets progrès en matière d'accès avec un passage du taux de scolarisation dans le primaire de 52,4% au cours de l'année scolaire 1990-1991 à

90,5% pour l'année scolaire 2008-2009 et de 17,5% à 42,7% au niveau élémentaire sur cette même période (Document de programme, 2010 : 13). Par ailleurs, le taux d'achèvement du primaire a été réduit entre les années scolaires 2005-2006 et 2008-2009 passant respectivement de 68,9% à 75,8% (Document de programme, 2010 : 13). Toutefois, l'amélioration de la qualité de l'éducation, la décentralisation effective de la gestion de l'éducation, et la viabilité financière de l'expansion en cours du système éducatif constituaient les principaux enjeux du secteur (Document de programme, 2010 : 14-16).

Nous avons, au travers de cette section, établi le contexte politique et socioéconomique ainsi que la situation du secteur éducatif lors de la formulation du programme relatif au premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1). Nous nous concentrerons dans la suite de ce chapitre sur le contenu, les objectifs, et les résultats du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1).

II. Le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1)

Le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) a été conclu en 2010 entre la Banque mondiale et le Maroc pour un montant de 44.200.000 euros.¹⁸ Nous présenterons le cadre général du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1), puis nous en analyserons la mise en œuvre.

1. Cadre général

Ce premier prêt a été conçu pour accompagner la mise en œuvre du programme de réformes du gouvernement entre 2010 et 2013 en mettant l'accent sur les mesures institutionnelles et la fourniture de services dans le domaine éducatif. Un second prêt (PPDE2) devait lui succéder et était destiné à l'approfondissement desdites mesures ainsi qu'à la gestion des questions transversales (Document de programme, 2010 : 25).

Le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) s'inscrit dans le cadre du Plan d'Urgence 2009-2012 adopté par le gouvernement. Pour ce faire, le soutien de la Banque est orienté vers trois objectifs (Document de programme, 2010 : 25) :

- La réalisation de l'éducation primaire universelle ;
- L'amélioration de la performance du système éducatif ;
- Une meilleure mobilisation et utilisation des ressources.

¹⁸ Article II de l'accord de prêt 7879-MA en date du 17 juin 2010.

En ce qui concerne la réalisation de l'éducation primaire universelle, la principale cible à atteindre est un taux d'inscription net de 94,6% pour l'année scolaire 2011-2012 à comparer à un taux de référence de 90,5% pour l'année scolaire 2008-2009 (Document de programme, 2010 : 58). Par ailleurs, un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire de 59,9% devrait être atteint en 2011-2012 par rapport à un taux d'achèvement du premier cycle du secondaire de 51,8% en 2008-2009 (Document de programme, 2010 : 58). Enfin, la proportion d'élèves de quatrième année atteignant les plus bas niveaux de référence en mathématiques devait être supérieure à 26% en 2011, à comparer à une proportion d'élèves de quatrième année atteignant les plus bas niveaux de référence en mathématiques de 26% en 2006 (Document de programme, 2010 : 58).

Le second axe retenu par la Banque mondiale dans le cadre de son soutien au Plan d'Urgence 2009-2012 est l'amélioration de la performance du système éducatif. Les principaux indicateurs de ce second axe ont trait aux inscriptions aux nouveaux programmes universitaires de formation des enseignants avant emploi ainsi qu'au montant alloué aux associations de soutien scolaire en proportion du budget ordinaire du secteur scolaire (hors frais de personnel) alloué sous forme de subventions aux académies régionales d'éducation et de formation (AREF). Le nombre d'inscriptions aux nouveaux programmes universitaires de formation des enseignants avant emploi devant être atteint pour l'année scolaire 2011-2012 a été fixé à 43.000 tandis que la proportion du budget ordinaire du secteur scolaire (hors frais de personnel) devant être atteinte par le montant alloué aux associations de soutien scolaire devait être supérieure à 15% (Document de programme, 2010 : 61).

Le troisième et dernier axe retenu par la Banque mondiale est l'optimisation de la mobilisation ainsi que de l'utilisation des ressources. Le principal indicateur est le budget alloué au secteur scolaire en proportion du produit intérieur brut (PIB).¹⁹ Il était prévu que la part du budget allouée au secteur scolaire en proportion du produit intérieur brut (PIB) soit supérieure à 4,68% en 2011 (Document de programme, 2010 : 64). Cette position a été révisée, la part du budget allouée au secteur scolaire en proportion du produit intérieur brut (PIB) devant finalement être supérieure à 4,5% en 2011 (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v).

Dans le cadre du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1), les principales parties prenantes sont la Banque internationale pour la reconstruction et le développement pour le compte de la Banque mondiale, le Ministère des finances, le Ministère des affaires générales et de la gouvernance et le Ministère de l'éducation nationale pour le compte du Maroc.

¹⁹ Le produit intérieur brut (PIB) est un agrégat représentant le résultat final de l'activité de production des unités productrices résidentes (Insee, 2015).

Nous avons établi dans cette première section le cadre général du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) accordé par la Banque mondiale au Maroc pour soutenir son Plan d'Urgence 2009-2012. Nous analyserons la mise en œuvre du programme relatif au premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) dans la section suivante.

2. Analyse de la mise en œuvre

Le programme relatif au premier prêt de développement pour l'éducation a été clôturé en 2011, un rapport d'achèvement a été réalisé en 2013.

Le taux d'inscription net au primaire prévu en 2011 était de 94,6%, cette cible a été dépassée le taux effectif ayant été atteint en 2011 étant de 96,6% (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : iv).

De même, dans le premier cycle du secondaire, un taux d'achèvement de 59,9% était prévu en 2011 et a également été dépassé, un taux effectif de 65,3% ayant été obtenu en 2011 (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : iv).

En revanche, la proportion d'élèves de quatrième année atteignant les plus bas niveaux de référence en mathématiques n'a été que de 26% en 2011 alors qu'elle aurait dû être supérieure à 26% (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : iv). Par ailleurs, en ce qui concerne l'amélioration de la performance du système, le nombre d'inscriptions aux nouveaux programmes universitaires de formation des enseignants avant emploi prévu pour 2011s'élevait à 43.000 personnes (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v). On observe en 2011 que 2200 étudiants étaient inscrits dans des programmes de premier cycle universitaire et que 7850 étudiants étaient inscrits dans des programmes postuniversitaires professionnels de centres régionaux pour l'éducation et la formation (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v). En regroupant ces deux dernières catégories l'on obtient un total de 10.050 inscrits se situant en dessous de la cible initiale de 43.000 personnes.

Il était prévu que le montant alloué aux associations de soutien scolaire en proportion du budget ordinaire du secteur scolaire (hors frais de personnel) alloué sous forme de subventions aux académies régionales d'éducation et de formation (AREF) représente plus de 15% du budget ordinaire du secteur scolaire (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v). Ce montant représentait exactement 6,3% du budget ordinaire du secteur scolaire (hors frais de personnel) alloué sous forme de subventions aux académies régionales d'éducation et de formation (AREF) en 2011, se plaçant ainsi en deçà de la cible initialement prévue (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v).

Enfin, le principal indicateur ayant trait à l'optimisation de la mobilisation et de l'utilisation des ressources était le budget alloué au secteur scolaire en proportion du produit intérieur brut (PIB). Le budget alloué au secteur scolaire devait être supérieur à 4,5% du produit intérieur brut (PIB) en 2011 (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v). Cette cible a été dépassée, le budget alloué au secteur scolaire représentant 6,5% en 2011 (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v).

3. Comparaison avec l'Union Européenne

Il faut rappeler que les programmes étudiés : le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation du Maroc couvrant la période 2009-2013 par l'Union Européenne et le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) sont tous deux intervenus dans le cadre d'un soutien extérieur au Plan d'Urgence 2009-2012 adopté par le gouvernement du Maroc. Il en résulte une convergence des objectifs généraux de ces deux institutions dans le domaine éducatif dans le cadre des programmes précités au Maroc. Ce constat est notamment renforcé par le fait qu'un cadre partenarial pour le secteur de l'éducation avait été établi conjointement par le gouvernement du Maroc et les partenaires techniques et financiers en vue d'harmoniser les différentes interventions et de fédérer les partenaires au développement.

A un niveau plus spécifique, on observe qu'en ce qui concerne les résultats escomptés, l'Union Européenne met l'accent sur une réduction significative des taux d'abandon scolaire ce qui se traduit par le placement de cet objectif comme premier résultat escompté (Annexe au PAPS-Maroc, 2009 : 6). Il faut comparer cette dernière observation avec le premier axe d'intervention de la Banque mondiale qui est plus global et vise la réalisation de l'éducation primaire universelle (Document de programme, 2010 : 25). En ce sens, on peut voir à travers ce premier constat une volonté de positionnement spécifique de l'Union Européenne par rapport à la question de l'abandon scolaire traduisant l'importance pour cette institution de traiter au Maroc la question de l'éducation à l'entrée en encourageant les efforts de scolarisation, mais aussi et surtout en influant sur les capacités de rétention du système (maintien des élèves et étudiants au sein de celui-ci).

Les résultats escomptés suivants sont relativement proches des second et troisièmes axes de l'action de la Banque mondiale. En effet, le second résultat escompté par l'Union Européenne est le renforcement de manière durable de l'efficacité professionnelle des personnels (Annexe au PAPS-Maroc, 2009 : 6) quand au niveau de la Banque mondiale, le second axe est l'amélioration de la performance du système éducatif (Document de programme, 2010 : 25), étant précisé que cette amélioration comprend l'amélioration de l'efficacité professionnelle des personnels.

Enfin, le troisième résultat escompté par l'Union Européenne concerne la stimulation d'une gouvernance responsable et équitable (Annexe au PAPS-Maroc, 2009 : 6) qu'il faut comparer avec le dernier axe de l'action de la Banque mondiale qui est l'optimisation de la mobilisation et de l'utilisation des ressources (Document de programme, 2010 : 25) .

En ce qui concerne la question de l'équité, les programmes de ces deux institutions concourent à la mise en place de systèmes éducatifs inclusifs de manière globale en soutenant la mise à disposition par le Maroc de davantage d'infrastructures scolaires à sa population et par l'amélioration des services offerts dans le secteur éducatif. Ainsi, par leurs interventions, ces institutions contribuent à l'élargissement du champ couvert par le secteur éducatif et encouragent la mise en œuvre de solutions à même d'élever le niveau qualitatif de l'éducation à terme.

Par ailleurs, les deux programmes soutiennent les mesures d'appui social mises en œuvre par le gouvernement qui se traduisent par des aides matérielles et financières visant par exemple à la mise en place d'internats en milieu rural, à la mise à disposition de moyens de locomotion, à l'octroi de bourses ou encore à l'ouverture de cantines scolaires.

III. Conclusion

Nous avons à travers ce chapitre souligné l'action de la Banque mondiale dans le secteur éducatif au Maroc par le biais du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1). L'intérêt et la spécificité de cette analyse tiennent en grande partie à la modalité mise en avant dans ce chapitre : le prêt de développement. Nous avons jusqu'ici étudié des interventions²⁰ relevant de dons en faveur du développement qui bien qu'impliquant des indicateurs précis et un recours au financement sur base des résultats produits, ne répondent pas exactement à la même logique que peut être celle d'un prêt accordé par une institution financière internationale (IFI) à laquelle les fonds prêtés pour des besoins de développement national ont vocation à être remboursés.

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'action de la Banque mondiale au Maroc s'est articulée autour de trois principaux axes soutenant le Plan d'Urgence 2009-2012 : la réalisation de l'éducation primaire universelle, l'amélioration de la performance du système, et enfin l'optimisation

²⁰ Les interventions de l'Union Européenne analysées dans le second chapitre de notre travail se matérialisaient par des appuis budgétaires sectoriels (Maroc, Bangladesh) et l'aide projet (Bangladesh).

de la mobilisation et de l'utilisation des ressources, ces trois axes se décomposant eux-mêmes en une série d'indicateurs que nous avons présenté et analysé.

Ce chapitre nous a permis de mettre en exergue la convergence qui a caractérisé les interventions de l'Union Européenne et de la Banque mondiale au Maroc dans le domaine éducatif et plus précisément dans le cadre du Plan d'Urgence 2009-2012. En effet les contextes du premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) de la Banque mondiale et du programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation du Maroc couvrant la période 2009-2013 de l'Union Européenne ont été fortement similaires en raison de l'inscription de ces interventions dans la dynamique du programme de réformes du gouvernement du Maroc. Les principales spécificités que l'on notent tiennent à l'accent mis par l'Union Européenne sur la question de l'abandon scolaire là où la Banque mondiale vise la réalisation de l'éducation primaire de manière globale.

La suite de cette conclusion se concentrera sur les résultats des indicateurs ayant été agréés par la Banque mondiale et le Maroc ainsi que sur de possibles explications.

Les résultats ont été positifs en ce qui concerne le taux net d'inscription au primaire et le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, les cibles prévues pour 2011 (respectivement 94,6% et 59,9%) ayant été dépassées : respectivement 96,6% et 65,3% (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : iv). Ces résultats sont à contraster avec la proportion d'élèves de quatrième année atteignant les plus bas niveaux de référence en mathématiques qui aurait dû être supérieure à 26% en 2011 mais qui a en réalité été de 26% traduisant ainsi une stagnation (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : iv).

Par ailleurs, les cibles relatives à l'amélioration de la performance du système n'ont pas pu être atteintes. En effet, le nombre d'inscriptions aux nouveaux programmes universitaires de formation des enseignants avant emploi prévu pour 2011 était de 43.000 mais on ne comptabilisait en 2011 que 10.050 inscriptions²¹(Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v). De même, le montant alloué aux associations de soutien scolaire en proportion du budget ordinaire du secteur scolaire alloué sous forme de subventions aux académies régionales d'éducation et de formation (AREF) aurait dû dépasser le seuil de 15% en 2011 mais n'a pas dépassé 6,3% (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : v).

²¹ Réparties comme suit : 2200 étudiants inscrits dans des programmes de premier cycle universitaire et 7850 étudiants inscrits dans des programmes postuniversitaires professionnels de centres régionaux pour l'éducation et la formation.

Le premier prêt de développement pour l'éducation (PPDE1) a eu un effet global positif sur le système éducatif marocain, bien que toutes les cibles établies n'aient pas été atteintes. Outre les trois principaux axes²² que nous avons précédemment mentionnés, l'action de la Banque mondiale était sous-tendue par la recherche d'efficacité et d'efficience aussi bien au niveau de la fourniture de services éducatifs que dans la gestion du système en lui-même.

Plusieurs sources (non-exhaustives) d'explication peuvent être identifiées. D'une part, les agences d'exécution ont connu certaines faiblesses dans la mise œuvre des mesures du Plan d'Urgence (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : 30). La mise en œuvre du Plan d'Urgence impliquait le renforcement de la gestion de l'éducation au niveau local mais les capacités techniques et managériales nécessaires à cette dévolution ont fait défaut. Les instances régionales et locales ne disposaient pas de capacités suffisantes pour procéder à une mise en œuvre optimale du Plan d'Urgence. Il en résulte que l'effectivité de la décentralisation de la gestion de l'éducation dépendra fortement des moyens non-seulement financiers mais aussi et surtout techniques et opérationnels accessibles aux niveaux décentralisés.

Il apparaît également qu'une amélioration de la communication (par le biais d'une harmonisation des systèmes d'information) entre le niveau central de la structure administrative étatique et les niveaux locaux simplifierait la mise en œuvre de réformes de ce type (Rapport d'achèvement, 2013 : 30).

Par ailleurs, l'on observe que les procédures relatives à l'assistance technique des partenaires techniques et financiers participant au Plan d'Urgence ont parfois manqué de flexibilité dans la mesure où elles ne permettaient pas de réagir rapidement aux besoins identifiés en cours de mise en œuvre par les exécutants (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : 31).

Enfin, la mise en œuvre du Plan d'Urgence a mis en exergue la nécessité d'inclure davantage les exécutants des réformes éducatives au stade de la planification afin de bénéficier de leur connaissance des réalités locales et d'éviter les déconnexions qui peuvent parfois résulter de la fixation d'objectifs au niveau national (Rapport d'achèvement et de résultats, 2013 : 32).

²² La réalisation de l'éducation primaire universelle, l'amélioration de la performance du système, et l'optimisation de la mobilisation et de l'utilisation des ressources.

Conclusion générale

Nous avons à travers cette recherche étudié les interventions de l'Union Européenne en matière éducative au Maroc et au Bangladesh. L'objectif poursuivi était de déterminer si les programmes soutenus par l'Union Européenne en matière éducative au Maroc et au Bangladesh permettaient la mise en place de systèmes éducatifs inclusifs et ainsi contribuaient progressivement à la réduction des inégalités par le biais de l'éducation, étant précisé qu'en notre sens, l'éducation est l'un des moyens les plus efficaces de favoriser l'autonomisation des citoyens et en particulier celle des citoyens les plus vulnérables. Par vulnérabilité nous entendons des personnes en situation précaire, faisant l'objet de stigmatisations, de discriminations, étant géographiquement isolées du reste de la population, et/ou fortement soumises à des risques naturels.

Les cas étudiés nous permettent de répondre positivement à cette interrogation. En effet, aussi bien dans le cas du Maroc que dans le cas du Bangladesh, l'Union Européenne a accompagné et soutenu la mise en place de systèmes éducatifs davantage inclusifs. Il convient de préciser notre propos. Le programme d'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation du Maroc comme le programme national de développement de l'éducation primaire (PEDP III) et le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) du Bangladesh oeuvrent en faveur de l'accès du plus grand nombre à l'éducation.

Dans le cas des programmes soutenus par des appuis budgétaires sectoriels, des avancées globales ont été réalisées et se sont particulièrement ressenties en matière de scolarisation. Des questions analogues se posent toutefois et concernent d'une part la qualité de l'éducation, et d'autre part les capacités de rétention des systèmes éducatifs étudiés. Par rapport à la qualité de l'éducation, la tendance que l'on peut relever est qu'une fois l'accès assuré à une proportion significative de la population, les efforts réalisés en ce sens ne se traduisent pas forcément par l'atteinte des résultats d'apprentissage prévus. En d'autres termes, l'élargissement de l'accès n'est pas (directement) suivi d'actions corrélatives suffisantes en faveur de la qualité de l'éducation fournie à la masse de nouveaux arrivants. Cette dernière observation est étroitement liée à la question de la capacité de rétention desdits systèmes éducatifs. En outre, une fois ayant intégré l'école quels sont les moyens mis en œuvre afin de s'assurer du maintien et surtout de la progression de l'élève dans le système scolaire ?

Il est important de préciser qu'au-delà du rôle direct de l'Etat en tant que garant de l'école publique, un certain nombre de facteurs externes influent sur le maintien de l'élève dans le système scolaire. Ces facteurs peuvent être par exemple liés aux moyens financiers, à l'environnement

social/familial, aux besoins que peuvent avoir les familles de l'enfant pendant les heures où il est censé être à l'école, ou encore l'isolement géographique.

L'analyse de l'aide projet a été l'occasion d'observer et de comprendre la manière dont des organisations non gouvernementales, face à des besoins non remplis, investissent le champ de l'éducation et arrivent à fournir une offre adaptée aux besoins de populations spécifiques.

Le recours à l'éducation non formelle se révèle être particulièrement efficace pour la scolarisation et l'insertion sociale d'un public n'ayant pas accès à l'éducation formelle. Par ailleurs, l'originalité de la démarche poursuivie dans le cadre de l'éducation non formelle et plus spécifiquement par le programme de soutien aux populations précaires par le biais de l'éducation de base (Support to the Hard to Reach through Basic Education) réside dans l'articulation entre éducation non formelle et éducation formelle. D'une part, des passerelles sont créées entre les deux systèmes de manière à permettre aux élèves ayant commencé dans le système non formel de poursuivre leurs études dans le système étatique, d'autre part les organisations non gouvernementales assurant un enseignement non formel assurent des modules de soutien scolaire pour des élèves présentant de faibles résultats dans le système formel, accentuant dès lors la complémentarité entre ces deux composantes du système éducatif.

La comparaison des interventions de l'Union Européenne au Maroc avec celle de la Banque mondiale a permis de souligner la différence dans les modalités d'intervention utilisées, l'Union Européenne intervenant par le biais de dons et la Banque mondiale par le biais d'un prêt.

Ces deux institutions contribuant au Plan d'Urgence 2009-2012 du Maroc, leurs actions s'inscrivaient dans un cadre global partagé par les partenaires techniques et financiers. L'on a toutefois relevé à un niveau plus spécifique une importance particulière accordée par l'Union Européenne à la question de l'abandon scolaire, étant précisé que cette question renvoie aux capacités de rétention du système scolaire dont nous avons précédemment fait état.

Enfin, chacun des cas étudiés a confirmé la posture théorique que nous avons adoptée vis-à-vis de l'Union Européenne dans les relations internationales. En effet, nous avons choisi en nous fondant sur Caporaso et Jupille (1998) d'appréhender l'Union Européenne comme un acteur à part entière des relations internationales reconnu comme tel par ses homologues. Cela s'est vérifié dans les faits à travers les relations diplomatiques entretenues par les différentes parties et surtout l'acceptation par des Etats souverains d'une contribution externe à des politiques internes.

Nous avons également, dans la lignée de Ian Mannes (2002), considéré l'Union Européenne comme une « puissance normative » diffusant ses valeurs dans la sphère internationale. Nous avons en outre précisé que lesdites valeurs étaient la paix, la liberté, la démocratie, l'Etat de droit, les droits

de l'homme, la solidarité sociale, la non-discrimination et le développement durable. Les programmes et projets étudiés comme les relations entretenues par l'Union Européenne et les Etats partenaires témoignent de cette puissance normative. D'une part le respect des droits de l'homme est une conditionnalité des différentes aides apportées, d'autre part l'ensemble des projets comportent une dimension relative à la bonne gouvernance et à l'Etat de droit ainsi qu'à la non-discrimination.

Par ailleurs, le fait même d'intervenir dans le domaine de l'éducation traduit l'importance accordée à cette question et la volonté de contribuer à l'autonomisation du plus grand nombre dans les pays visés.

En dernier lieu, nous avons mis en exergue sur la base de Pressman & Wildasvky (1973), de Lipsky (1980) et de Hull & Hjern (1982) les implications de la mise en œuvre d'une politique publique au sens où en raison de son caractère hétéroclite et composite les résultats obtenus pouvaient dans certains cas différer des objectifs prévus. L'on avait alors souligné que les différents intervenants, niveaux décisionnels et niveaux d'exécution influaient sur le déroulement de la mise en œuvre.

Les cas que nous avons étudié ont chacun répondu à ces spécificités. Nous illustrerons notre propos par la question de la décentralisation de l'administration et de la gestion de l'éducation. Au Bangladesh comme au Maroc, cette question fait figure de priorité dans les réformes mais elle est difficilement mise en œuvre.

Bibliographie

Ouvrages

BALLEIX Corinne, 2010, *L'aide européenne au développement*, La documentation Française, Paris.

BERNE Robert, STIEFEL Leanna, 1984, *The measurement of equity in school finance : Conceptual, methodological, and empirical dimensions*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

BRETHERTON Charlotte, VOGLER John, 2006, *The European Union as a Global Actor*, Routledge, Abingdon.

CAPORASO James, JUPILLE Joseph, 1998, « States, Agency and Rules : The European Union in Global Environmental Politics », in RHODES Carolyn (ed.), *The European Union in the World Community*, Lynne Rienner Publishers, Boulder.

DEUTSCH Karl W., BURRELL S.A., KANN R.A., LEE M., LICHTERMAN M., LINDGREN R.E., LOEWENHEIM F.L., VAN WANGEREN R.W., 1957, *Political Community and the North Atlantic Area :International Organization in the Light of Historical Experience*, Princeton University Press, Princeton.

DEUTSCH Karl Wolfgang, 1968, *The Analysis of International Relations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

GINSBERG Roy H., 2001, *The European Union in International Politics : Baptism by Fire*, Rowman and Littlefield, Dinham.

HAAS Ernst B., 1968, *The Uniting of Europe. Political, Social, and Economic Forces, 1950-1957*, Stanford University Press, Stanford.

HILL Christopher, SMITH Michael, 2011, *International Relations and the European Union*, 2nd edition, Oxford University Press, Oxford.

LINDBERG Leon N., 1963, *The Political Dynamics of European Economic Integration*, Stanford University Press, Stanford.

LIPSKY Michael, 1980, *Street level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*, Russel Sage Foundation, New-York.

MENY Yves, THOENIG Jean-Claude, 1989, *Politiques publiques*, Presses Universitaires de France, Paris.

MORAVCSIK Andrew, 1998, *The Choice for Europe : Social Purpose and State Power from Messina to Maastricht*, Cornell University Press, Ithaca.

PADIOLEAU Jean-G., 1982, *L'Etat au concret*, Presses Universitaires de France, Paris.

PETITEVILLE Franck, 2006, *La politique internationale de l'Union Européenne*, Presses de Sciences Po, Paris.

PRESSMANN Jeffrey, WILDAVSKY Aaron, 1973, *Implementation*, University of California Press, Berkeley.

RUSSET Bruce Martin, 1967, *International Regions and The International System : a study in political ecology*, Rand Mc Nally, Chicago.

SAURUGGER Sabine, 2009, *Théories et concepts de l'intégration européenne*, Presses de Sciences Po, Paris.

SEILER Daniel-Louis, 2011, *La méthode comparative en science politique*, Armand Colin, Paris.

VAN CAMPENHOUDT Luc, QUIVY Raymond, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

VERGER Antoni, NOVELLI Mario, ALTINYELKEN Hulya Kosar (eds), 2012, *Global Education Policy and International Development : New Agendas, Issues and Policies*, Bloomsbury Academic, London.

Articles de revues scientifiques

BALL Stephen J., 1998, « Big Policies/Small World : An introduction to international perspectives in education policy », *Comparative Education*, vol. 34, n° 2, pp. 119-230.

HAY Colin, 2006, « What's Globalization Got to Do with It ? Economic Interdependence and the Future of European Welfare States », *Government and Opposition*, vol. 41, n° 1, pp. 1-22.

HULL Chris, HJERN Benny, 1982, « Helping Small Firms Grow : An Implementation Analysis of Small Firm Assistance Structure », *European Journal of Political Research*, vol. 10, n° 2, pp. 187-198.

MANNERS Ian, 2002, « Normative Power Europe : A Contradiction in Terms ? », *Journal of Common Market Studies*, vol. 40, n° 2, pp. 235-258.

MUNDY Karen, MURPHY Lynn, 2001, « Transnational Advocacy, Global Civil Society ? Emerging Evidence from the field of Education, *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 1, pp. 85-126.

PECK Jamie, THEODORE Nik, 2010, « Mobilizing policy : models, methods and mutations », *Geoforum*, vol. 41, n° 2, pp. 169-174.

ROBERTSON Susan, BONAL Xavier, DALE Roger, 2002, « GATS and the education services industry : The politics of scale and global reterritorialisation », *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 4, pp. 472-496.

VERGER Antoni, 2009, « The merchants of education : global politics and the uneven education liberalisation process within the WTO », *Comparative Education Review*, vol. 53, n° 3, pp. 379-401.

Documents de travail

BENSON Caroline, 2004, « The importance of mother tongue-based schooling for educational quality », UNESCO, Paris.

Fordham Paul E., 1993, « Informal, Non-Formal and Formal Education Programmes », *YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*, London.

Textes communautaires et documents organisationnels

COMMISSION EUROPEENNE, 2002, *Communication au Conseil et au Parlement européen sur l'éducation et la formation dans le contexte de la réduction de la pauvreté dans les pays en développement* [COM (2002) 116], Bruxelles.

COMMISSION EUROPEENNE, 2007, *Maroc, Programme indicatif national 2007-2010*, Bruxelles.

COMMISSION EUROPEENNE, 2011, *Accroître la politique de développement de l'UE : Un programme pour le changement* [COM (2011) 637], Bruxelles.

COMMISSION EUROPEENNE, 2013, *Evaluations de mesures et de stratégies mises en oeuvre dans le cadre du programme d'urgence pour l'éducation au Maroc, Rapport axe 3*, Bruxelles.

EUROPEAN COMMISSION, 2013, *High-Level Conference on Education and Development : From Challenges to Opportunities*, Conference Report, Brussels.

FIELD Simon, KUZCERA Malgorzata, PONT Beatriz, 2007, *No More Failures : Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

THUNNISEN Karolyn (dir.), MORILLON Virginie, 2014, *Evaluation conjointe des opérations d'appui budgétaire au Maroc*, AFD, Paris.

UNICEF, 2015, *Pourquoi il faut investir dans l'éducation et l'équité*, New-York.

Accords

Accord de coopération commerciale entre la Communauté économique européenne et la République populaire du Bangladesh en date du 16 novembre 1976, *Journal officiel de l'Union Européenne n° L 319 du 19/11/1976 p. 0002 – 0010*, Bruxelles.

Accord entre la Communauté économique européenne et la République populaire du Bangladesh sur le commerce des produits textiles en date du 16 juillet 1986, *Journal officiel de l'Union Européenne n° L 233 du 19/08/1987 p. 0002 – 0036*, Bruxelles.

Accord euro-méditerranéen établissant une association entre les Communautés européennes et leurs États membres, d'une part, et le Royaume du Maroc, d'autre part en date du 26 février 1996, *Journal officiel de l'Union Européenne n° L 070 du 18/03/2000 p. 0002 – 0204*, Bruxelles.

Accord de coopération entre la Communauté européenne et la République populaire du Bangladesh en matière de partenariat et de développement en date du 22 mai 2000, *Journal officiel de l'Union Européenne n° L 118 du 27/04/2001 p. 0048 – 0056*, Bruxelles.

Documents nationaux

Maroc

COMMISSION SPECIALE EDUCATION FORMATION, 1999, *Charte Nationale d'Education et de Formation*, Rabat.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES, ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, 2009, *Rapport de synthèse du Programme d'Urgence*, Rabat.

Bangladesh

GOVERNMENT OF BANGLADESH, 2012, *Perspective Plan of Bangladesh 2010-2021 :Making Vision 2021 a Reality*, Dhaka.

MINISTRY OF EDUCATION, 2010, *National Education Policy 2010*, Dhaka.

MINISTRY OF FINANCE, 2010, *Joint Cooperation Strategy*, Dhaka.

MINISTRY OF MASS AND PRIMARY EDUCATION, 2006, *Non Formal Education (NFE) Policy*, Dhaka.

Ressources électroniques

http://eeas.europa.eu/delegations/morocco/eu_morocco/political_relations/index_fr.htm Consulté le 1^{er} novembre

http://eeas.europa.eu/delegations/morocco/eu_morocco/political_relations/legal_framework/index_fr.htm Consulté le 1^{er} novembre

http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-94-63_fr.htm Consulté le 1^{er} novembre

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3Ar15006> Consulté le 1^{er} novembre

<http://www.medeas.be/fr/pays/maroc/relations-ue-maroc/> Consulté le 1^{er} novembre

http://www.eeas.europa.eu/delegations/bangladesh/eu_bangladesh/political_relations/agreements/index_en.htm Consulté le 1^{er} décembre

<http://tpsp.org/page/3> Consulté le 1^{er} décembre

http://eeas.europa.eu/bangladesh/index_fr.htm Consulté le 1^{er} décembre

<http://www.un.org/fr/globalissues/ldc/> Consulté le 1^{er} décembre

<http://www.affaires-generales.gov.ma/index.php/fr/2012-10-08-16-54-07/2014-11-19-15-16-21/2014-11-19-16-29-52.html> Consulté le 1^{er} décembre