

Rapport d'évaluation

Évaluation des opérations (EV)

**Évaluation des
investissements de la BEI
dans le secteur de
l'éducation et de la
formation**



RAPPORT D'ÉVALUATION

Évaluation des investissements de la BEI dans le secteur de l'éducation et de la formation

Établi par

Évaluation des opérations

Campbell Thomson

Ulrich Brunnhuber

Monique Bianchi

Consultant externe :

Prof. G. Psacharopoulos

Juin 2006

* * *

NOTE

La BEI a une obligation de confidentialité envers les prestataires, les promoteurs, les bailleurs de fonds commerciaux et les autres personnes ayant participé aux projets mentionnés dans le présent rapport. Ni la BEI ni les conseillers qui ont étudié ces projets ne communiqueront à un tiers des informations couvertes par cette obligation et ils refuseront toute obligation de divulguer d'autres informations ou d'amener les sources qui les détiennent à le faire.



Évaluation

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ANALYTIQUE ET RECOMMANDATIONS	2
TABLEAU DES RECOMMANDATIONS	6
INTRODUCTION	8
I. Politiques et stratégies – Pertinence	11
I.1.a Politiques et objectifs de l'UE	11
I.1.b Politiques et mandats de la BEI	12
I.1.c Politiques nationales et régionales	13
I.2 Conclusions sur la pertinence des projets	14
II. Performances des projets	14
II.1 Efficacité	14
II.2 Efficience	18
II.3 Viabilité à long terme	19
II.4 Conclusions générales concernant les performances des projets	21
III. Contribution de la BEI	22
III.1 Valeur ajoutée financière (VAF)	22
III.2 Autres contributions	23
IV. Gestion du cycle du projet par la BEI	23
IV.1 Réaction de la BEI face à l'existence d'un nouveau secteur d'intervention	23
IV.2.a Instruction	25
IV.2.b Suivi	27
IV.3 Conclusions sur le cycle du projet	27
APPENDICE I	Les systèmes éducatifs dans l'UE
APPENDICE II	Élaboration par la BEI d'une méthodologie d'intervention dans le secteur de l'éducation
APPENDICE III	Processus et critères d'évaluation

GLOSSAIRE DES TERMES ET ABRÉVIATIONS

BEI	Banque européenne d'investissement
CA	voir Conseil d'administration
CD	voir Comité de direction
Comité de direction	Comité interne de la BEI composé du président et des vice-présidents de la BEI
Conseil d'administration	Conseil d'administration de la BEI qui a compétence exclusive pour prendre des décisions en matière de prêts, de garanties et d'emprunts
Description technique	Définition du projet qui sert de base à l'accord de prêt ; élaborée par PJ
Emprunteur	L'entité juridique avec laquelle la Banque signe l'accord de prêt
EV	Évaluation (ex post) des opérations de la BEI
PIN (Preliminary Information Note)	Note d'information préliminaire – Note qui lance officiellement le cycle du projet à l'intérieur de la Banque
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
Ops-A	Direction des financements en Europe (États membres de l'UE et États adhérents, en voie d'adhésion et candidats)
PASA	Programme d'action spécial d'Amsterdam
PJ	Direction des projets de la BEI – Responsable de l'analyse technico-économique ex ante des projets, de l'élaboration de la description technique, et du suivi technique de l'exécution et de l'achèvement des projets
PPP	Partenariat public-privé
Prêt à l'investissement	Prêt destiné au financement partiel d'un projet, qui peut ou non consister en un certain nombre de sous-projets, mais qui est bien défini au moment de l'instruction
Prêt-programme	Un cas particulier du prêt à l'investissement, dans lequel les financements sont destinés soit à de multiples promoteurs, soit à de multiples sous-projets
Projet	Un investissement clairement défini, généralement dans un actif corporel, par exemple un tronçon de route déterminé, un pont, etc.
Promoteur	Normalement, l'entité responsable de l'identification et de l'élaboration d'un projet. Le promoteur peut aussi être responsable de l'exploitation ou de l'exécution du projet.
RDI	Recherche-développement et innovation
RM (Risk Management)	Direction « Gestion des risques », responsable de l'évaluation de la qualité de crédit et de la gestion du portefeuille
Société de projet	Entreprise dotée de la personnalité juridique, créée à des fins limitées et spécifiques, par exemple pour effectuer des emprunts destinés à financer les travaux d'un projet
TRE	Taux de rentabilité économique
TRFI	Taux de rentabilité financière interne

RÉSUMÉ ANALYTIQUE ET RECOMMANDATIONS

Introduction

Ce rapport présente les résultats d'une évaluation des investissements de la BEI dans le secteur de l'éducation et de la formation entre 1997, lorsque l'« éducation » est devenue admissible aux financements de la BEI dans le cadre du Programme d'action spécial d'Amsterdam (PASA), et 2004. Après examen du portefeuille des projets de la Banque, dix d'entre eux, jugés représentatifs de la diffusion géographique, du cycle d'enseignement, ainsi que de la taille et du type de projet bénéficiant de financements, ont été choisis pour une évaluation individuelle. La question du type de projet était particulièrement importante pour l'évaluation. Au lieu d'être des projets simples et bien définis, une proportion importante des opérations consistait en des « prêts-programmes » regroupant un grand nombre de petits sous-projets. Les listes de ces sous-projets avaient été présentées lors de l'instruction des projets, mais on a admis que ces listes ne pouvaient constituer que la « meilleure approximation » possible. L'évaluation a jugé les résultats des projets en fonction des critères habituels de la Banque¹, conformément aux méthodes normales d'EV, mais a également accordé une attention particulière à l'incidence de la structure du prêt-programme et à la façon dont la Banque avait géré la mise en place d'un nouveau critère d'admissibilité.

Bien que la Banque ait financé des équipements éducatifs et des installations de formation avant 1997, c'était leur contribution à un autre objectif de la BEI, généralement le développement régional, qui était avancée comme justification de ces opérations. L'introduction de l'éducation en tant que critère d'admissibilité distinct a été un premier signe annonçant l'introduction du concept de capital humain en 1999 et a coïncidé avec l'augmentation de l'activité de la Banque dans les secteurs tels que la santé et la recherche-développement et l'innovation (RDI). Entre l'introduction du critère d'admissibilité et la fin de 2004, la Banque a signé des accords individuels de prêt relatifs à 65 opérations dans le secteur de l'éducation, d'une valeur totale de 6,4 milliards d'EUR. Sur les 65 prêts, 10 étaient des PPP, 11 concernaient des entités quasi-publiques, et 44 avaient comme promoteurs des organismes publics. Bien qu'il y ait eu des projets dans la majeure partie de l'Union élargie et à l'extérieur de l'Union, cinq pays représentent 70 % du portefeuille : Allemagne (26 %), Espagne (17 %), Finlande (11 %), Royaume-Uni (9 %) et Pologne (7 %). Les activités de prêt ont crû rapidement et le montant des approbations s'élève maintenant à quelque 3 milliards d'EUR par an, les prêts en question couvrant tous les cycles de l'enseignement : préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Les fonds ont été presque exclusivement employés pour la remise en état et l'expansion de l'infrastructure matérielle existante et pour de nouvelles constructions. Jusqu'à présent, seule une proportion relativement faible des concours de la Banque a été destinée aux dépenses courantes d'éducation, par exemple des achats de biens non durables ou des prêts aux étudiants. Chacune des opérations évaluées concernait principalement l'infrastructure éducative.

Incidence des projets sur les politiques

Au sein de l'UE, le contenu des programmes d'enseignement, ainsi que les modalités selon lesquelles cet enseignement est dispensé, sont du ressort de chaque État membre. Le rôle de l'UE est de contribuer « au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action »². Cependant, la réunion du Conseil européen de 1997 a officiellement reconnu l'importance de l'éducation dans le contexte de la création d'emplois, thème qui a été amplifié lors des réunions de Lisbonne (2000), de Stockholm (2001) et de Barcelone (2002). Depuis 2002, les trois objectifs principaux de l'UE en matière d'éducation sont :

- accroître la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ;
- faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation;
- ouvrir les systèmes d'éducation et de formation au reste du monde.

¹ Pertinence, efficacité, efficience et viabilité à long terme. Voir les définitions à l'Appendice III.

² Voir l'Article 149 du Traité.

Les projets évalués ont été lancés avant que ces objectifs n'aient été officiellement adoptés, mais on peut considérer que tous contribuent au premier objectif et que la plupart contribuent également au deuxième. Certains des projets ont été mis en œuvre par des organismes privés ou quasi-privés, mais tous ont été lancés par l'autorité scolaire pertinente, au niveau régional ou national. On peut donc estimer que tous les projets sont en conformité avec les politiques et les objectifs des États membres en matière d'éducation. Ce qui est moins clair, c'est la mesure dans laquelle chaque projet est soit optimal par rapport à l'ensemble des projets disponibles, soit individuellement optimisé du point de vue de l'éducation.

Performance des projets

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Pertinence	6	4	-	-
Efficacité	5	4	1	-
Efficience *	3	5	-	-
Viabilité à long terme *	5	3	-	-
Notation globale *	4	4	-	-

* Deux projets n'ont pas pu être évalués en raison du manque de données.

Tous les projets ont été jugés au moins satisfaisants en fonction du critère de « pertinence », et aussi de celui de « viabilité à long terme » dans les cas où les données étaient disponibles. En outre, tous sauf un ont été jugés au moins satisfaisants en fonction du critère d'efficacité. Généralement, les projets et les sous-projets ont été réalisés dans les délais et sans dépassement de budget et la qualité de la construction et de l'entretien une fois le projet réalisé donne à penser que les bâtiments pourront atteindre leur durée de vie économique prévue.

S'agissant de l' « efficience », tous les projets évalués étaient au moins satisfaisants. Cependant, ces notations doivent être jugées avec prudence. L'efficience est normalement mesurée au moyen du taux de rentabilité économique du projet ou d'une autre forme d'analyse coûts-avantages. Dans le cas présent, tous les investissements étaient destinés à l'infrastructure éducative et il est difficile de mesurer les avantages provenant de l'amélioration de ladite infrastructure. Toutefois, les chiffres de l'OCDE indiquent que le taux de rentabilité réel total pour le titulaire d'un diplôme universitaire va de 3,3 % pour une étudiante au Danemark à 11,0 % pour un étudiant en Finlande. Ces taux de rentabilité sont en général égaux, voire supérieurs, à ceux des actifs corporels. Le problème consiste à déterminer quelle proportion de ces avantages est due aux actifs corporels et quelle part est due, par exemple, aux dépenses additionnelles relatives au corps enseignant et à d'autres ressources destinées aux élèves. Il est en outre largement admis que l'éducation génère pour la société beaucoup d'avantages qu'il est difficile de quantifier.

Cela ne signifie pas pour autant que les auteurs ont utilisé une notation par défaut. L'efficience de tous les projets a été examinée et il est clair qu'il y a entre les pays des différences importantes dans ce domaine. Il n'existe par ailleurs aucune corrélation claire entre l'investissement par élève et la réussite scolaire telle que la mesure l'étude PISA³. Cependant, au moins dans l'UE, il convient d'admettre que les autorités scolaires compétentes sont libres de décider du niveau d'efficience qui est acceptable. Dans les cas examinés, les coûts ex post des actifs réalisés ont été proches des coûts ex ante prévus. On doit donc considérer que, ex post, les projets atteignent le TRE visé ex ante et que ces rentabilités sont jugées acceptables par les autorités compétentes.

Impact et valeur ajoutée de la BEI

L'évaluation a révélé que, sur les huit projets pour lesquels la valeur ajoutée financière ex ante de la Banque était « élevée » ou « moyenne », le même niveau de valeur ajoutée financière a été obtenu ex post. En revanche, sur les deux opérations ayant une valeur ajoutée financière ex ante

³ Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00

basse mais acceptable, la valeur ex post était marginale pour un projet et négative pour l'autre. L'emprunteur du projet marginal était d'avis que la valeur ajoutée serait nulle si les coûts additionnels engendrés par le recours à la BEI devaient être pris en considération. L'emprunteur du projet « négatif » a remboursé le prêt. La plupart des opérations ont été proposées à la Banque sous une forme presque définitive. Cela a laissé peu de place à d'autres formes de contribution.

Les enseignements pour la BEI

Comme il s'agissait d'un nouveau secteur pour la Banque, les directions opérationnelles ont dû établir des procédures et des processus nouveaux. Cela a été particulièrement vrai dans le domaine de l'analyse économique. Ce processus d'apprentissage s'est traduit par des changements d'approche entre la première et les dernières opérations examinées. Les premières analyses étaient en grande partie concentrées sur les immobilisations, tandis que les analyses plus récentes mettaient davantage l'accent sur les avantages du point de vue éducatif et sur l'impact sur le capital humain. Cela est conforme à l'évolution de l'activité de la BEI dans ce domaine, depuis le mandat donné par le Conseil d'Amsterdam, qui était focalisé sur le soutien à l'éducation (et à la santé) en tant qu'« infrastructure », jusqu'à la redéfinition ultérieure du rôle de la BEI et l'accent mis sur la création de capital humain. Après un démarrage nécessairement lent, la Banque a désormais créé un vivier de connaissances qui permet une analyse pertinente des projets d'éducation. Il existe des domaines quantitatifs où ce vivier pourrait encore être développé, mais une analyse complète de la rentabilité économique de l'infrastructure éducative en Europe ne sera pas possible tant que l'on n'aura pas accumulé une masse de connaissances sur les résultats des investissements réalisés en faveur de ladite infrastructure. La Banque pourrait contribuer à une telle entreprise, mais l'établissement des données de référence, et a fortiori le travail analytique en profondeur, sont des tâches qui dépassent la capacité d'une seule institution, quelle qu'elle soit.

Six des opérations examinées étaient des prêts-programmes impliquant un grand nombre de sous-projets. Elles incluaient les deux projets ayant une valeur ajoutée financière ex post basse ou négative et, dans ces deux derniers cas, il a été difficile de déterminer l'efficacité des projets. Seuls trois des six emprunteurs ont fourni des données de suivi complètes. Cela peut être attribué à l'un des facteurs suivants ou à plusieurs d'entre eux :

- le projet tel qu'il était défini dans le contrat de prêt ne se situait à l'intérieur d'aucun cadre naturel de projet qu'aurait pu identifier le promoteur. Pour cette raison, les promoteurs ont éprouvé des difficultés à fournir des données sur les sous-projets que la Banque considérait bénéficier de ses concours ;
- l'organisation responsable de l'exécution et du suivi des sous-projets n'a souvent eu aucun contact avec la Banque et uniquement une relation de complète autonomie vis-à-vis de l'emprunteur ;
- l'unité compétente au sein de l'organisation responsable de l'exécution du projet n'a été ni informée clairement des exigences de la Banque en matière de renseignements à communiquer, ni avisée du caractère obligatoire desdites exigences ;
- bien que la communication de renseignements ait toujours été l'une des conditions du contrat, il y a eu des cas où ladite condition n'a pas été pleinement remplie ni mise à exécution.

Conclusions

La contribution de la Banque au financement du secteur de l'éducation est passée de zéro à un montant important en l'espace de quelques années. Les chiffres actuellement disponibles donnent à penser que la Banque apporte ses concours à près de 5 % de la formation de capital fixe de l'UE dans ce secteur. À quelques exceptions près, l'infrastructure créée ou développée à l'aide des concours de la BEI a été réalisée de manière efficace et efficiente, et est entretenue et gérée correctement. Les services de la Banque ont ajusté leurs modes d'organisation et leurs méthodologies pour les adapter à ce secteur d'activité, nouveau et différent. Le rapport suggère toutefois que la Banque apporte une plus grande contribution à l'élaboration et à la diffusion des politiques au niveau de l'UE, en ce qui concerne surtout l'impact des dépenses d'investissement sous forme d'immobilisations dans le secteur de l'éducation.

Il existe toutefois une question préoccupante qu'il importe d'aborder. Il semble qu'il y ait un décalage entre les actions de la Banque d'une part et ses objectifs et ses aspirations déclarés d'autre part, compte tenu notamment de l'évolution de son rôle, qui consiste maintenant à favoriser l'investissement dans « le capital humain » et le développement de l'initiative i2i, et non plus à appuyer « l'infrastructure » d'éducation. Alors que la Banque continue à investir principalement dans les infrastructures qui permettent l'éducation, c'est-à-dire le capital physique, l'objectif déclaré de l'UE et de la Banque a évolué vers le développement du capital humain. Cela donne à penser que la Banque, en plus de son approche traditionnelle de type « brique et mortier », devrait identifier et mettre au point des procédés permettant de financer plus directement l'éducation. Le financement récent d'immobilisations incorporelles, comme par exemple des prêts aux étudiants et des programmes de recherche-développement universitaire, témoigne d'une volonté d'aborder cette question, mais la Banque pourrait, et devrait, faire davantage.

TABLEAU DES RECOMMANDATIONS

	Recommandation d'EV	Réponse des départements opérationnels
1.	<p>La Banque devrait cibler des projets qui maximisent sa contribution aux objectifs de la politique de l'UE en matière d'accès, de qualité de l'éducation et de rendement scolaire. En particulier, elle devrait être plus ouverte à l'idée d'accepter les projets qui ne sont pas basés sur des immobilisations corporelles. (§IV.1.c)</p>	<p>La Banque a reconnu la validité et le bien-fondé d'investissements à plus fort contenu éducatif et a accordé des prêts dans, par exemple, les domaines des prêts-étudiants, du matériel pédagogique et de la recherche-développement universitaire.</p> <p>Une collaboration plus étroite au niveau des politiques avec la Commission européenne et les institutions homologues offrirait en outre des possibilités d'accroître encore la valeur ajoutée de la BEI.</p> <p>Cependant, la Banque ne peut pas agir unilatéralement. Ses actions sont tributaires de la présence d'un partenaire disposé à coopérer.</p>
2.	<p>Des indicateurs éducatifs devraient être définis et convenus avec le promoteur au moment de l'instruction, et être inclus dans les exigences de la Banque en matière de renseignements à communiquer sur le projet. (§IV.1.c, §II.4)</p>	<p>Ce type d'exigence sera appliqué immédiatement aux prêts directs et étendu à tous les projets relatifs au capital humain au fur et à mesure que les actions prises en vertu de la Recommandation 3 auront donné des résultats satisfaisants.</p>
3.	<p>Dans les cas où il existe un lien entre l'emprunteur et le promoteur, par exemple lorsque l'emprunteur est un ministère des finances et le promoteur un ministère de l'éducation, des dispositifs appropriés devraient être mis en place, incluant le ministère chargé de l'exécution du projet, pour faire en sorte que les exigences de la Banque en matière d'accès et de communication de renseignements soient satisfaites. (§II.2.c, §IV.2.b)</p> <p>Là où il n'y a aucun lien contractuel entre la Banque et le promoteur du projet, et où l'emprunteur et le promoteur sont indépendants, un contrat de bonne fin du projet, incluant des clauses en matière de communication de renseignements et d'accès au projet, devrait être établi entre la Banque et le promoteur à l'occasion de la signature de tout contrat de prêt. (§IV.2.b, §II.4)</p>	<p>Préoccupation essentiellement secondaire dans le passé, le suivi technique des projets est devenu désormais pour la Banque une question hautement prioritaire. La Banque a déjà mis en place des mécanismes pour faire en sorte que les données concernant l'achèvement et l'exploitation du projet soient communiquées à la Banque lorsqu'elle finance un projet par le biais d'un intermédiaire financier.</p> <p>Ops, PJ et JU vont donc examiner ensemble la possibilité d'un accord similaire d'exécution du projet dans les deux cas mentionnés dans la recommandation.</p> <p>L'objectif de la Banque en l'occurrence sera de faire en sorte que pour tous les projets qu'elle finance la communication des renseignements soit complète et que les exigences en la matière soient les mêmes pour tous.</p>
4.	<p>Dans les cas où un prêt à l'investissement est un programme concernant un grand nombre de sous-projets, l'instruction devrait mettre davantage l'accent sur les capacités et la compétence du promoteur. (§IV.3)</p>	<p>On propose d'effectuer un réexamen des procédures de la Banque en matière d'instruction des projets pour déterminer si l'application des outils existants, qui sont utilisés pour d'autres projets ayant des caractéristiques semblables, renforcerait l'analyse de cette catégorie particulière de prêt à l'investissement, ou si les procédures existantes, pour autant qu'elles soient correctement suivies, sont suffisantes.</p>

	Recommandation d'EV	Réponse des départements opérationnels
5.	<p>Dans les cas où une opération est un « prêt-programme », les procédures de suivi et de communication de renseignements devraient être analogues à celles relatives aux prêts globaux relevant de la procédure d'attestation globale, c'est-à-dire avec un mécanisme d'information (par sous-projet) ex post sur les affectations et un système informatique de stockage et d'extraction des données. (§IV.3)</p>	<p>La Banque accepte pleinement la nécessité d'un mécanisme approprié de suivi et d'information concernant les opérations de type « programme », qu'il s'agisse de prêts à l'investissement ou de prêts-cadres. Elle note également que la plupart des exemples d'incertitude en matière d'informations requises cités dans l'évaluation ont trait à la manière dont les données ont été communiquées et stockées, plutôt qu'à une incapacité d'obtenir les renseignements nécessaires.</p> <p>La Banque commencera par réexaminer ses procédures pour s'assurer que les mécanismes ex post d'information et de stockage des données sont exhaustifs et uniformes dans toute la Banque. Elle procédera ensuite à une analyse de rentabilité d'un outil informatique ex post pour les sous-projets, éventuellement basé sur l'outil informatique existant pour les affectations des prêts globaux et ayant la même fonctionnalité que ce dernier.</p>

INTRODUCTION

Ce rapport présente les résultats d'une évaluation des investissements de la BEI dans le secteur de l'éducation et de la formation réalisés entre 1997 et la fin de 2004. Outre l'évaluation des performances des projets qu'ils ont effectuée en fonction des critères habituels de la Banque⁴, les auteurs du rapport ont accordé une attention particulière a) à la manière dont la Banque a traité ce nouveau secteur d'activité, et b) à l'impact de prêts comportant un grand nombre de sous-projets, prêts qui ont représenté une forte proportion des financements. Pour des raisons de commodité, ce type de prêt est désigné sous le nom de prêt-programme.

Les performances de l'UE dans le domaine de l'éducation

Comme on le verra au §I.1.c, l'élaboration des politiques éducatives peut s'effectuer à l'échelon national, mais est souvent dévolue aux niveaux régionaux ou locaux. Il n'est pas possible de présenter une vue complète de ce secteur au niveau européen du fait de la diversité qui existe entre les pays en ce qui concerne les processus de formulation des politiques et l'organisation des services d'éducation. Cependant, on peut faire quelques commentaires d'ordre général au sujet des divers niveaux d'enseignement, au moins en ce qui concerne l'implantation des dix projets qui ont fait l'objet d'une évaluation individuelle. Ceux-ci sont présentés à l'Appendice II et couvrent l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (scolarité obligatoire et éducation complémentaire) et l'enseignement supérieur. Le lecteur pourra aussi se référer à certains rapports comme le rapport annuel de l'OCDE « Regards sur l'éducation » ou ceux d'Eurydice. Établir un classement des performances de l'UE en matière d'éducation est difficile, mais deux études internationales ont comparé les résultats de divers pays : PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), étude des résultats scolaires d'élèves de 15 ans, et « l'étude de Shanghai » qui mesure les performances des universités.

L'étude PISA - Un certain nombre de pays de l'OCDE, y compris 19 pays de l'UE, sont classés d'après leurs résultats dans quatre domaines, sur la base d'une norme de l'OCDE de 500. La première étude a été réalisée en 2000, la deuxième en 2003 et une troisième sera effectuée en 2006. L'étude de 2003 a montré que pour la « résolution de problèmes », dix pays de l'UE se classaient au-dessus de la norme et neuf en dessous. En mathématiques, l'équilibre est le même, alors que pour la lecture et les sciences, sept pays figurent au-dessus et treize en dessous. Les États membres économiquement moins développés de l'UE se trouvent la plupart du temps au-dessous de la norme, mais c'est le cas également de pays comme l'Italie et le Luxembourg, alors que l'Allemagne et l'Autriche sont au-dessous de la norme pour au moins une des matières évaluées. L'Espagne et la Grèce ont des résultats particulièrement médiocres, alors que leurs dépenses par étudiant sont semblables en proportion du PIB à celles des autres États membres de l'UE. Inversement, la République tchèque est bien au-dessus de la norme pour trois des matières, alors que ses dépenses par étudiant sont parmi les plus basses. Cette constatation tendrait à renforcer l'opinion de la Banque selon laquelle « ...la manière dont l'argent est dépensé semble être plus importante que le montant des dépenses, ... ».

L'étude de Shanghai - Alors que quelques pays seulement établissent des classements nationaux ou régionaux de leurs universités, la seule étude véritablement internationale de la qualité des universités est effectuée par l'université Jiao Tong de Shanghai⁵. On peut certes débattre de la méthodologie retenue, mais les normes sont internationales et cohérentes. L'étude montre que seules deux des vingt premières universités dans le monde sont situées dans l'UE : il s'agit d'Oxford et de Cambridge, toutes deux au Royaume-Uni. Si l'on prend les 100 premières, 30 % d'entre elles se trouvent dans l'UE : Royaume-Uni (11), Allemagne (5), France (4), Suède (4), Pays-Bas (2), et une en Italie, au Danemark, en Autriche et en Finlande. Toutefois, l'Europe compte environ 40 % des universités classées parmi les 200, 300, 400 et 500 premières. On rappellera que l'UE représente environ 21 % du PIB du monde.

⁴ Pertinence, efficacité, efficience et viabilité à long terme. Voir les définitions à l'Appendice III.

⁵ <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005Main.htm>

L'étude de Shanghai donne à penser que l'enseignement supérieur de l'UE se porte plutôt bien, mais ne classe qu'une proportion relativement faible de ses universités parmi les tout premiers établissements. Cependant, excepté dans deux ou trois pays, les résultats de l'enseignement secondaire dans l'UE ne dépassent pas la moyenne. Seule la Finlande a obtenu des résultats véritablement bons dans l'étude PISA, alors que quelques pays sont bien au-dessous de la norme internationale. Toutefois, il n'y a aucune corrélation claire entre les ressources consacrées à l'éducation et la qualité du niveau de formation. Des niveaux semblables de dépenses dans des pays voisins peuvent avoir des résultats très différents. Cela donnerait à penser que les variations sont dues à des différences socioculturelles ou à la gestion du processus d'éducation. Aucune de ces deux questions n'a été abordée dans les différents projets évalués. Le lecteur pourra aussi se reporter au §IV.

Présentation du portefeuille

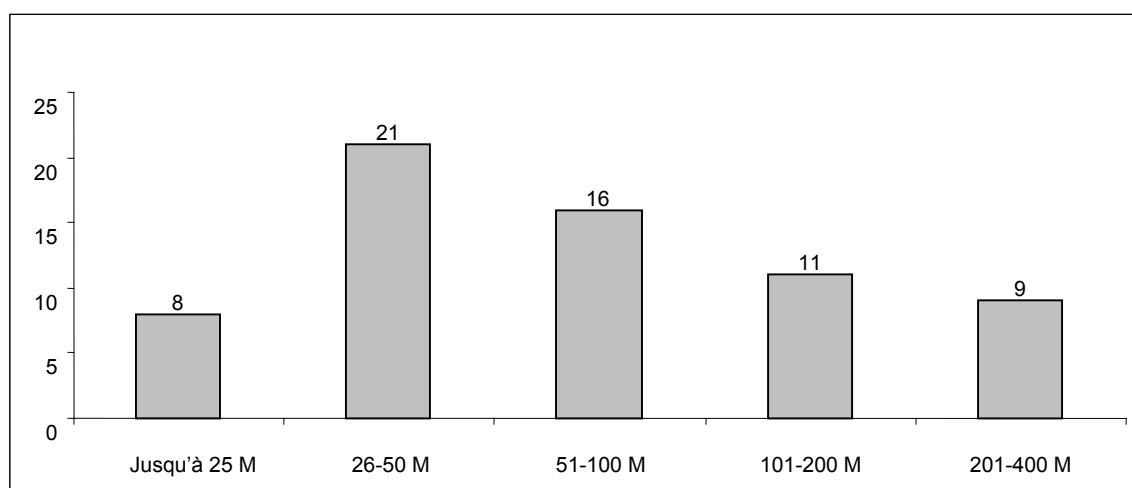
Les projets d'éducation et de formation ne sont devenus admissibles en tant que tels aux financements de la BEI qu'à partir de 1997. Avant cela, la Banque n'avait financé que quelques projets dans le secteur, principalement pour des installations de formation professionnelle, qui avaient été jugés admissibles généralement en raison de leur contribution au développement régional. Cependant, entre le 1er janvier 1997 et le 31 décembre 2004, date butoir retenue pour l'évaluation, la Banque a financé 65 opérations concernant l'éducation et la formation dans 19 pays pour un montant total à la signature de quelques 6,4 milliards d'EUR. Ce montant inclut des prêts relatifs à l'infrastructure avec une composante significative d'éducation.

Sur la base des approbations du Conseil d'administration (CA), le tableau ci-contre montre comment l'activité de la Banque s'est développée au cours de la période, en fonction du nombre de projets par an et de la composante éducation dans la valeur du prêt signé. Le changement radical de rythme observé en 2001 coïncide avec l'admissibilité des projets dans le cadre de l'initiative i2i. Il s'agissait en l'occurrence de la réponse de la Banque à la stratégie de Lisbonne, et 2001 marque clairement le début d'une période d'activité accrue en ce qui concerne tant le nombre de projets que le montant total des prêts. Près de 80 % du montant des prêts a été approuvé depuis 2001.

Année	Nombre	Millions EUR	% du total
1997	2	246	3,8
1998	5	210	3,3
1999	8	621	9,7
2000	5	330	5,2
2001	12	1 318	20,6
2002	11	1 666	26,0
2003	12	1 205	18,8
2004	10	810	12,6
Totaux	65	6 405	100,0

Géographiquement, la plupart de ces projets ont été réalisés dans l'UE élargie. Sur les dix-neuf pays dans lesquels la Banque a financé des projets d'éducation, quinze sont dans l'Union élargie, et les projets dans l'UE ont représenté environ 95 % du montant total des prêts. Sur les dix-neuf pays, cinq représentent 70 % du total : Allemagne (26,1 %), Espagne (16,7 %), Finlande (11,3 %), Royaume-Uni (9,0 %), et Pologne (7,1 %). Une comparaison des signatures de prêts et des données d'Eurostat sur les investissements dans l'éducation pour 2002, les plus récentes publiées en ligne, montre que la Banque finance près de 5 % de la formation de capital fixe au sein de l'UE.

Les prêts signés, ou la composante implicite relative à l'éducation et à la formation dans des prêts à l'infrastructure, couvrent une large gamme de montants allant de 6 millions d'EUR à 400 millions d'EUR, avec un montant de prêt médian de 57 millions d'EUR, mais une moyenne de 99 millions d'EUR en raison de l'existence d'un certain nombre de prêts d'un montant plus élevé. La ventilation en fonction de la taille des prêts figure ci-après :



Les prêts-programmes sont regroupés au sein des projets dépassant 100 millions d'EUR, ce qui témoigne de la taille relativement petite des projets d'éducation pris individuellement. Seize des vingt prêts dépassant 100 millions d'EUR sont de ce type, alors qu'on n'en trouve que quatre parmi les 45 projets pour lesquels le montant du prêt est inférieur à 100 millions d'EUR. Ces chiffres n'incluent pas les projets où la composante éducation d'un ensemble beaucoup plus vaste est inférieure à 100 millions d'EUR.

Du point de vue de la priorité éducative, à savoir l'enseignement primaire/secondaire par opposition à l'enseignement supérieur :

- il ne semble y avoir aucune distorsion du point de vue de la taille des prêts et de la priorité éducative ; la distribution des prêts entre enseignement primaire/secondaire et enseignement supérieur est semblable, qu'il s'agisse de la taille médiane ou moyenne des prêts, ou de leur intervalle de variation ;
- dans quelques pays, les financements de la BEI semblent avoir privilégié certains secteurs de l'enseignement ; c'est par exemple le cas de l'enseignement supérieur en Allemagne, en Espagne et en Italie alors qu'au Royaume-Uni, les financements de la BEI semblent être destinés principalement à des projets liés à l'enseignement primaire et secondaire.

L'examen du portefeuille par type d'emprunteur – public, organisme gouvernemental quasi-privé, PPP – fait apparaître que la structure de dix projets était clairement de type PPP. Ces projets étaient situés en Irlande ou au Royaume-Uni. Onze autres projets ont été réalisés avec des entités quasi-privées, la plupart du temps dans les domaines de la construction et de la gestion immobilières pour le compte d'organismes publics. Les 44 projets restants ont été mis en oeuvre par des organismes publics : ministères, communes, universités publiques, etc. L'analyse du type de projet – remise en état, expansion ou construction nouvelle – s'est révélée plus difficile. Six projets ont été clairement concentrés sur de nouveaux travaux, mais la plupart d'entre eux consistaient en une combinaison de ces diverses catégories et 35 comportaient des composantes de chacune des trois.

Méthodologie

Les dix projets sélectionnés aux fins d'une évaluation individuelle ont été choisis parce qu'ils étaient généralement représentatifs du portefeuille du point de vue de la couverture géographique et du montant des prêts, de la taille et du type d'opération, ainsi que du type de contrepartie et du cycle d'enseignement. Les projets étaient situés dans six pays différents de l'UE :

Projet	Taille *	Type	Contrepartie	Cycle
1	moyenne	programme	quasi-privée	secondaire/supérieur
2	grande	programme	quasi-privée	supérieur
3	moyenne	programme	publique	secondaire/supérieur
4	petite	investissement	publique	supérieur
5	grande	programme	publique	supérieur
6	petite	investissement	publique	supérieur
7	grande	programme	quasi-privée	primaire/secondaire
8	petite	programme	quasi-privée	secondaire
9	moyenne	investissement	publique	supérieur
10	petite	investissement	privée (PPP)	primaire/secondaire

* Taille des prêts : petite < 100 millions d'EUR, grande >250 millions d'EUR

Généralement, les auteurs du rapport se sont entretenus, aux fins des évaluations individuelles, avec les organismes responsables de la mise en oeuvre et de l'exploitation des projets, ainsi que de la politique d'éducation. Au cours de leurs visites sur les lieux, les auteurs ont rencontré les dirigeants des établissements d'enseignement et procédé à une évaluation des bâtiments financés.

Les visites sur les lieux ont été précédées par une analyse de la documentation interne de la Banque et de l'information dans le domaine public, ainsi que par des réunions avec les membres du personnel des directions opérationnelles chargées du secteur. Après la visite sur les lieux, un rapport individuel a été établi sur la base de l'analyse préalable à la mission et des données recueillies sur place. Ces rapports ont été discutés et ont fait l'objet d'un accord avec les services opérationnels associés au projet, et leurs principaux éléments ont été communiqués aux promoteurs des projets pour commentaires. Les renseignements contenus dans ces rapports sont de nature confidentielle et leur communication est limitée aux services de la BEI. Ils ne seront pas diffusés à des tiers et la BEI n'effectuera aucune démarche auprès des promoteurs pour obtenir la permission de les diffuser plus largement. Ce rapport d'évaluation est une synthèse des conclusions des évaluations individuelles et comporte une analyse de questions plus vastes concernant les politiques en matière d'éducation et leur impact économique.

I. Politiques et stratégies – Pertinence

I.1.a Politiques et objectifs de l'UE

La politique de base de l'UE en matière d'éducation est définie, ou restreinte, par l'article 149 du Traité où il est dit que:

« La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. »

Historiquement, l'implication directe de la CE dans l'éducation s'est faite par le développement et l'exploitation de mécanismes et de programmes destinés à intégrer les processus d'éducation des divers États membres. Socrate/Erasmus est un programme de ce type, qui cherche à créer des liens entre institutions de différents pays au moyen, par exemple, de programmes de recherche communs et d'échanges de personnel enseignant et d'étudiants. Toutefois, bien qu'elle ne s'implique pas activement dans l'éducation au niveau de la prestation des services, la CE s'est

traditionnellement attachée à développer et à favoriser les initiatives en matière d'éducation. Il est difficile de dire dans quelle mesure ces actions ont débouché sur des politiques et des objectifs spécifiques de l'UE, mais il y a eu à l'évidence un soutien à tous les niveaux en faveur du développement de l'éducation en tant qu'élément constitutif essentiel du développement européen. Ces initiatives, ainsi que l'orientation générale de la politique, n'ont pas atteint le stade où la CE aurait cherché à s'impliquer directement dans l'élaboration de la politique au niveau national, mais l'engagement en faveur de l'éducation était clair et sans ambiguïté.

Depuis le début des années 90, il a été admis que l'UE devait jouer un rôle plus actif, plus direct, voire même plus directif dans l'éducation et la formation afin de favoriser les perspectives d'avenir économique et social de l'Europe. Ce sentiment a été exprimé dans un « livre blanc » établi en 1995 par la CE, intitulé : « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive ». Cinq objectifs généraux y ont été identifiés :

- encourager l'acquisition de connaissances nouvelles ;
- rapprocher l'école et l'entreprise ;
- lutter contre l'exclusion ;
- maîtriser trois langues communautaires ;
- traiter sur un plan égal l'investissement physique et l'investissement en formation.

Ce livre blanc, et les discussions qui ont suivi lors de la réunion du Conseil européen de Madrid en 1996, ont débouché sur le sommet d'Amsterdam en 1997, lequel a souligné l'importance de l'éducation pour la croissance économique et l'emploi. Ces points ont été renforcés et développés lors des réunions de Lisbonne (2000), de Stockholm (2001) et de Barcelone (2002). Depuis 2002, les trois principaux objectifs de l'UE en matière d'éducation sont :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne ;
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ;
- ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

1.1.b Politiques et mandats de la BEI

Le sommet d'Amsterdam de 1997 a invité le Conseil d'administration de la Banque « à étudier ses possibilités d'intervention dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'environnement urbain et de la protection de l'environnement ». Cela a conduit ledit conseil à approuver, en juillet 1997, le Programme d'action spécial d'Amsterdam (PASA) conçu, entre autres, pour encourager la croissance et l'emploi en Europe au moyen d'investissements accrus dans les secteurs de l'éducation et de la santé. Le Conseil de l'UE, tout en reconnaissant le rôle des organismes nationaux et régionaux dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique d'éducation, a donc clairement mandaté la Banque pour qu'elle participe au financement de prestations de services d'éducation et de formation.

L'initiative PASA couvrait un champ plus large que la seule éducation. Elle incluait également des investissements dans la santé, l'environnement urbain, la protection de l'environnement, les grands réseaux d'infrastructure et le financement des PME. En juin 1997, le programme a été approuvé par le Conseil des gouverneurs de la Banque, qui a invité le Conseil d'administration à le mettre en œuvre pour une période fixe allant de 1997 à 2000. À son tour, le Conseil d'administration a approuvé ledit programme lors d'une séance spéciale tenue en juillet 1997. Ce programme devait s'appuyer sur un certain nombre de principes directeurs, ainsi que sur des dispositions spécifiques se rapportant aux secteurs visés. Les principes directeurs concernaient principalement les bonnes pratiques opérationnelles, notamment le respect de principes de saine gestion bancaire, la nécessité d'apporter une valeur ajoutée, des dispositions prévoyant l'évaluation des résultats, etc. Les dispositions spécifiques concernant l'éducation restaient néanmoins très larges, la Banque étant invitée à développer son activité « ... en finançant des projets d'investissement dans le secteur de l'éducation dans toute la Communauté, car ils contribuent à l'offre d'une main-d'œuvre qualifiée et capable de s'adapter ». L'étendue de ce champ d'activité a permis à la Banque de prendre en considération tous les projets d'éducation, quels qu'en soient le type, le niveau, la portée et les objectifs.

En 1999, les services de la Banque ont reconnu que la BEI devait réorienter ses activités relatives à l'éducation et à la santé sous la rubrique du « capital humain ». Le premier Plan d'activité de la Banque a identifié quatre thèmes qui devaient être pris en considération dans le choix des projets à financer :

- la priorité doit être donnée aux zones où les insuffisances en matière de capital humain sont les plus manifestes ;
- tous les niveaux d'enseignement doivent être soutenus ;
- les financements doivent appuyer tant le secteur public que le secteur privé ;
- la recherche-développement doit être encouragée.

Le document soulignait également qu'il importait de mesurer tant les données de sortie, définies comme le niveau de formation, que les données d'entrée. En outre, il proposait de prolonger indéfiniment l'admissibilité du « capital humain ». Jusque-là, ce dernier ne devait plus être admissible après 2000. L'éducation et la santé sont ainsi devenues un élément permanent des opérations de la Banque, l'admissibilité devenant universellement applicable dans l'UE et les pays en voie d'adhésion.

Une des principales caractéristiques du livre blanc de 1995 était l'introduction du concept « de capital humain » dans l'élaboration de la politique de l'UE. Le concept lui-même n'était pas nouveau, mais il est devenu depuis une composante fondamentale du développement social et économique de l'Europe. Depuis son adoption, en 1999, par le Conseil d'administration, la Banque a réitéré et renforcé l'importance du concept de capital humain, l'éducation devenant l'un des trois piliers de l'initiative Innovation 2010 (i2i), au même titre que les investissements dans la recherche-développement et l'innovation (RDI) et dans la technologie de l'information et de la communication (TIC). L'initiative i2i est l'un des cinq objectifs prioritaires de la Banque et représente la contribution principale de cette dernière à l'Agenda de Lisbonne. L'éducation continuera donc d'occuper une place importante dans les activités futures de la Banque.

Sur les dix opérations individuelles évaluées pour ce rapport, six avaient été approuvées lorsque l'« éducation » était une condition suffisante pour les rendre admissibles aux financements de la Banque, sans pour autant avoir un objectif de politique clair et spécifique.

1.1.c Politiques nationales et régionales

Comme il a été noté ci-dessus, le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif sont la responsabilité de chaque État membre. Au sein de chaque État membre, cette responsabilité est habituellement déléguée à un niveau plus local : Comunidad Autónoma, Land, comté, etc. Cette délégation doit permettre aux politiques éducatives de répondre aux besoins locaux. Par conséquent, bien que les dix projets individuels aient été répartis sur six pays, en réalité les objectifs de politique éducative de tous les projets étaient différents et visaient notamment à :

Éliminer la double vacation dans les écoles		Réduire la taille moyenne des classes	
Relever l'âge minimum de la scolarité obligatoire	Remédier aux faiblesses éducatives d'écoles spécifiques	Élargir la gamme des sujets enseignés dans les écoles	
Accroître la quantité de places pour des techniciens de haut niveau, et par conséquent leur nombre		Faire le nécessaire pour assurer une augmentation importante du nombre d'étudiants au niveau universitaire.	
Élargir la gamme des spécialités enseignées au niveau universitaire.		Améliorer l'efficacité en éliminant le fonctionnement fragmenté d'une même faculté sur plusieurs sites	

Les objectifs d'éducation des autorités scolaires responsables étaient en général très larges. Ceux qu'on a mentionnés ici étaient seulement les objectifs spécifiques des projets évalués, les projets individuels ayant habituellement des objectifs multiples. Le trait commun à ces projets a été que chaque autorité scolaire avait un plan stratégique pour l'éducation, même si certains étaient plus élaborés, et donc plus spécifiques, que d'autres.

I.2 Conclusions sur la pertinence des projets

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Pertinence	6	4	-	-

Politiques de l'UE – À l'époque de la sélection et de l'instruction des projets, l'UE avait pour seule politique de considérer l'éducation comme une activité fortement souhaitable. Il n'y avait aucun objectif bien défini, qualitatif ou quantitatif, autre que la promotion de la croissance et de l'emploi. Cela a rendu difficile la notation en fonction de ce critère secondaire. Toutefois, si l'Agenda de Lisbonne avait été en place, tous les projets auraient été jugés bons ou satisfaisants.

Politiques de la BEI – Tous les projets étaient admissibles aux financements de la BEI et devaient normalement être notés « satisfaisants ». Toutefois, l'un d'entre eux a été noté « bon » (le projet 9), car les objectifs de ce projet coïncidaient tout particulièrement avec de multiples objectifs de la BEI.

Politiques régionales/nationales – Tous les projets avaient comme promoteurs l'autorité scolaire compétente, bien que parfois celle-ci soit passée par l'intermédiaire d'un tiers. Par conséquent, tous les projets étaient conformes aux objectifs régionaux/nationaux de politique éducative. On peut toutefois faire valoir que la plupart des projets ont dépassé le stade de la simple conformité et poursuivaient des objectifs critiques, plutôt que d'ordre général. Ces projets ont été notés « bons ».

D'une façon générale, **six** projets ont été notés « **bons** » : les projets 4, 6, 7, 8, 9, et 10. **Tous les autres** ont été notés « **satisfaisants** ». Cela donnerait à penser que la Banque a choisi des projets qui offraient des possibilités particulières au niveau de l'impact éducatif, ou bien que les promoteurs ont présenté des projets particulièrement souhaitables du point de vue des concours de la Banque. Dans les deux cas, cela constitue un résultat très positif.

II. Performances des projets

II.1 Efficacité

L'efficacité des projets évalue la mesure dans laquelle les objectifs des projets ont été atteints, en fonction des paramètres suivants :

- **Exécution** : aux fins de l'évaluation, on a examiné les renseignements concernant l'achèvement du projet, à savoir le calendrier et les coûts, ainsi que des aspects sectoriels plus spécifiques, comme par exemple la conception des bâtiments ou la concordance entre fonctionnalités physique et éducative.
- **Exploitation** : la gestion des opérations du projet, des coûts d'exploitation et d'entretien, ainsi que les données de sortie spécifiques au secteur, comme par exemple les objectifs d'éducation.

II.1.a Résultats au niveau de l'exécution

Les projets/sous-projets étaient-ils adaptés aux objectifs visés?

Pour la plupart des pays, il y avait peu de différence de qualité de construction entre les écoles et les universités mais, inversement, il y avait en général une nette différence au niveau de la qualité de la conception. Les écoles étaient généralement conçues pour être fonctionnelles plutôt qu'attrayantes sur le plan esthétique, bien que le style des bâtiments ait été habituellement en harmonie avec l'environnement immédiat. Seul un pays souhaitait donner une dimension architecturale à ses écoles. L'un des sous-projets visités concernait la rénovation d'un bâtiment ancien dans le centre d'une ville. Ce bâtiment avait été pleinement et agréablement modernisé, avec notamment des installations sportives souterraines, et fonctionnait bien. Une deuxième école, qui était elle une construction nouvelle, avait un aspect impressionnant avec des murs extérieurs en verre et une grande attention apportée aux détails. Ce bâtiment avait d'ailleurs gagné un prix d'architecture. Il donnait également l'impression de bien fonctionner en tant qu'école. Cependant, la directrice a indiqué que les murs en verre étaient difficiles et chers à nettoyer – poste pour lequel elle n'avait pas un budget suffisant.

En revanche, les universités, notamment les installations les plus importantes, telles que les amphithéâtres et les bibliothèques, étaient souvent destinées à démontrer concrètement l'engagement des pouvoirs publics envers l'éducation et la pensée moderne. Cela était particulièrement vrai dans quatre des six pays visités. Il est difficile de savoir si cela a eu une incidence sur les coûts : les différences entre les types de bâtiments visités au cours des évaluations individuelles étaient trop grandes pour que l'on puisse en tirer une conclusion d'ordre général. D'autre part, peut-être parce que ces projets ont fait l'objet de concours internationaux, une certaine convergence du style architectural semblait exister entre ces bâtiments, nombre d'entre eux n'ayant aucune caractéristique nationale discernable.

Tous les bâtiments ont dû satisfaire aux codes de construction et aux permis d'urbanisme normaux, bien que, dans le projet 7, l'emprunteur ait eu le droit d'habiliter ses propres projets de bâtiment. Les permis d'urbanisme se sont révélés être une source de difficultés uniquement pour un sous-projet du projet 1, dans lequel la structure métallique a dû être conservée pour des raisons d'intérêt historique. Cela semble avoir eu une incidence négative sur la fonctionnalité du bâtiment et avoir nui en partie à son esthétique.

Bien que les écoles visitées aient eu pour caractéristiques un usage rationnel de l'espace disponible, une utilisation efficace des ressources et des installations bien adaptées aux besoins des élèves et des enseignants, le secteur de l'enseignement supérieur a suscité quant à lui certaines interrogations. Les bâtiments ont été souvent admirablement conçus et construits, mais l'on pourrait s'interroger sur l'équilibre entre les installations. On a trouvé des exemples de ce type dans deux pays. Dans les deux cas, les bâtiments de la faculté des sciences avaient des salles de travaux dirigés et de conférence sous-utilisées, alors que les installations de recherche étaient déjà surchargées. Les causes de cette situation ne sont pas connues ; dans les deux cas, le personnel avait été pleinement impliqué et consulté au cours du processus de conception et d'agencement des installations.

Étude de cas 1

À l'exception de l'étude de cas 4, toutes les études de cas concernent des sous-projets de prêts-programmes.

Une nouvelle bibliothèque universitaire au service de la faculté des lettres et des sciences humaines comptant quelque 19 000 étudiants et enseignants répartis entre droit, sciences économiques et sociologie.

Cette composante centrale de l'université, appelée à devenir un centre de documentation, est un bâtiment équilibré du point de vue fonctionnel et esthétique. Il comporte un certain nombre de caractéristiques intéressantes, notamment une impressionnante cage d'escalier centrale. De grandes fenêtres et de hauts plafonds fournissent au lecteur la lumière dont il a besoin, tandis que les salles adjacentes ont des plafonds de hauteur normale pour permettre un stockage densifié des livres.

Les projets/sous-projets ont-ils été achevés dans les délais ?

Pour sept projets, les performances au niveau de l'exécution étaient au moins satisfaisantes. Le projet 1 avait les caractéristiques d'un prêt-programme car la description technique constituait la « meilleure approximation possible », mais seul un sous-projet, certes important par la taille, ne s'est pas déroulé comme prévu.

Des problèmes d'achèvement et de communication de renseignements sur l'exploitation ont été décelés dans trois des évaluations individuelles :

Étude de cas 2

Remise à neuf d'un lycée : situé dans le centre de la ville, ce projet prévoyait notamment la remise à neuf complète d'un bâtiment scolaire centenaire classé et la construction d'une annexe. Cette remise à neuf « fonctionnelle » s'accompagnait aussi de l'aménagement d'installations nouvelles que nécessite un nouvel environnement pédagogique – laboratoires informatiques, cantine scolaire, laboratoires de chimie et de photographie, etc. En raison des contraintes d'espace, deux impressionnants gymnases souterrains ont été construits. Le projet visait aussi à « redynamiser » des espaces jusqu'alors sous-utilisés (sous-sols etc.). Ce projet réussi a manifestement contribué à la préservation du patrimoine historique du pays, tout en fournissant un cadre éducatif propice aux méthodes pédagogiques modernes.

Le sous-projet a été noté « bon » en fonction de tous les critères.

- Pour le projet 3, l'emprunteur du secteur public s'est montré réticent à fixer le calendrier d'une mission d'évaluation, bien que quelques données aient été soumises auparavant et que l'équipe d'évaluation ait reçu la confirmation orale de l'état d'avancement du projet. Cette situation est en partie attribuable à la distance qui existait, d'un point de vue organisationnel, entre l'emprunteur et les différents organismes publics responsables de la réalisation des sous-projets.

- Dans le projet 5, le prêt a été remboursé par anticipation alors que l'évaluation était en cours. Cependant, aucune donnée relative à l'achèvement du projet n'avait été reçue à ce stade, alors que l'accord de prêt prévoyait un examen à mi-parcours et une mise à jour de la description technique (voir glossaire). Heureusement, l'information

disponible dans le domaine public a pu être utilisée pour déterminer l'état d'avancement des sous-projets. Cela a permis d'estimer que 50 % des sous-projets étaient en retard ou n'avaient pas encore démarré. L'achèvement était prévu pour 2005.

- Enfin, dans le projet 7, l'emprunteur/prestataire n'a pas pu aisément identifier quels éléments de son portefeuille étaient couverts par le prêt de la Banque, alors qu'il avait fourni ces éléments au départ. Cependant, si l'accent est mis sur les sous-projets du portefeuille qui visent l'objectif d'éducation principal, on peut estimer que le taux d'achèvement avait probablement atteint environ 80 % au moment de l'évaluation, le projet devant être complètement achevé en 2006 – soit avec deux ans de retard sur les prévisions de l'emprunteur. Cette date est cependant conforme à l'opinion émise par la Banque au moment de l'instruction du projet ainsi qu'à la description technique.

On notera que ces trois opérations étaient toutes des prêts-programmes.

Les projets/sous-projets ont-ils été achevés sans dépassement de budget ?

Dans la plupart des cas, les coûts ont été particulièrement bien maîtrisés. Le recours à des organismes spécialisés appartenant au secteur privé, ou travaillant sur la base de mandats chiffrés et appliquant les disciplines du secteur privé, pourrait expliquer au moins en partie cette bonne maîtrise des coûts, ainsi que les résultats en matière de respect des délais. En outre, il est probablement plus facile de maîtriser les coûts lorsque les différents sous-projets sont relativement petits.

Les sous-projets du projet 7 n'ont probablement pas connu de dépassements de budget ; l'emprunteur semblait avoir mis en place des contrôles adéquats, mais il n'a pas été possible

d'identifier les coûts spécifiquement liés aux sous-projets de la BEI. Aucune donnée concernant les coûts n'était disponible pour le projet 5.

Les projets/sous-projets ont-ils eu une incidence significative sur l'environnement ?

Même si le montant de certains prêts était élevé, les projets individuels, quant à eux, étaient tous d'une taille limitée. La seule exception était le projet 9 où les investissements faisaient partie d'un vaste projet de développement universitaire. Toutefois, toutes les constructions ont été réalisées dans des zones convenablement réglementées, sans que leur architecture aille à l'encontre de l'environnement local. Aucun impact négatif significatif sur l'environnement n'a été constaté et certains projets ont eu une incidence positive.

II.1.b Résultats d'exploitation

L'exploitation des projets/sous-projets est-elle correctement gérée ?

Dans la plupart des cas, l'entretien et les réparations de l'infrastructure éducative sont une responsabilité locale, soit directement au niveau de l'école, du collège ou de l'université, soit aux échelons les plus bas des collectivités locales. L'autre option consiste à confier l'entretien et les réparations au secteur privé, tout en laissant à l'organisme responsable de la mise en oeuvre du projet le soin d'organiser et de gérer ces tâches. Tous les établissements d'enseignement visités étaient fondamentalement sains, entièrement fonctionnels et en bon état.

Les coûts de fonctionnement et d'entretien sont-ils raisonnables et correctement financés ?

Dans la plupart des pays, un organisme était responsable de la promotion et de l'exécution du projet, un autre de l'exploitation du projet, alors que l'entretien de tel ou tel sous-projet était confié à un troisième. Les auteurs de l'évaluation ont eu de ce fait des difficultés à conclure si les coûts de fonctionnement et d'entretien étaient raisonnables ou si les financements disponibles à cet effet étaient suffisants. Le seul cas manifeste était le projet de type PPP, où c'est le prestataire qui était responsable de l'exploitation et de l'entretien et où les niveaux de service avaient été établis à l'avance. En l'occurrence, on a considéré que les bâtiments seraient conçus pour équilibrer les dépenses d'investissement initiales et leur utilisation efficiente à long terme, c'est-à-dire une notion de la conception et de l'exploitation du projet basée sur son cycle de vie, puisque la rentabilité pour le prestataire est fondée sur l'exploitation et l'entretien des bâtiments. Le prestataire subira également des pénalités financières s'il ne restitue pas à la fin du contrat un actif en parfait état de fonctionnement.

Les objectifs d'éducation sont-ils atteints ?

Les objectifs d'éducation étaient habituellement exprimés en termes physiques ou quantitatifs : réduire la taille moyenne des classes, accroître la gamme des matières enseignées, augmenter le nombre des étudiants, relever l'âge de la scolarité obligatoire, etc. Tous les projets avaient ce type d'objectif, et l'infrastructure éducative, là où elle a été achevée, permet à ces objectifs d'être atteints. Beaucoup de projets ont également eu des objectifs d'éducation, mais ces derniers sont principalement quantitatifs : davantage d'élèves pendant de plus longues périodes. Ces objectifs ont tous été atteints. Seul le projet 10 a eu des objectifs en matière de niveau de formation ou de qualité de l'enseignement dispensé. Dans ce cas-ci, le projet a été une réussite remarquable. Cependant, même si des objectifs de niveau de formation ou de qualité avaient été

Étude de cas 3

Le bâtiment de ce nouveau lycée a été construit sur le site d'un établissement qui avait « échoué » sur le plan éducatif. L'idée était de créer une nouvelle école, avec un nom nouveau, un nouveau directeur et un personnel nouveau et donc de faire une rupture complète avec le passé.

Le bâtiment est tout à fait ordinaire, mais le projet démontre comment la combinaison d'un environnement porteur, d'une gestion résolue et d'un directeur ayant une vision claire et la volonté de réussir peut avoir un impact significatif sur les résultats scolaires et donc sur les perspectives d'avenir d'une grande nombre de jeunes.

Sous-projet qui mérite une notation particulièrement élevée en fonction de tous les critères et notamment de l'efficacité.

identifiés, très peu d'autorités scolaires disposent des mécanismes nécessaires pour assurer un suivi du perfectionnement de l'enseignement. Toutes ont des données sur les taux de réussite des élèves, etc. La plupart disposent de données sur le nombre d'élèves qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Quelques-unes peuvent également suivre les taux de chômage des adultes et leur capacité à gagner leur vie. Ce qui tend à manquer, c'est une évaluation de l'impact éducatif au niveau institutionnel. Quelques autorités scolaires ont mis en route ce processus. Dans le projet 9, on a mis au point une sorte de feuille de notation qui, à l'avenir, sera employée pour l'affectation des ressources. Ce système est en train d'être appliqué au niveau national. Toutefois, à l'heure actuelle, l'affectation des ressources destinées à l'éducation semble se faire selon un principe d'égalité des dépenses par élève, plutôt que de maximisation de l'impact éducatif.

II.1c Conclusions concernant l'efficacité

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Efficacité	5	4	1	-

Indépendamment de préoccupations mineures au sujet de l'équilibre entre les installations mentionnées ci-dessus, et d'incertitudes à propos des projets 3 et 5, tous les projets ont atteint leurs objectifs matériels ou sont en passe de le faire. Fait plus important encore, les installations matérielles ont été réalisées et permettront que les objectifs d'éducation présentés au § I.1.c soient atteints.

Cinq projets ont été notés « bons », quatre « satisfaisants » et un « insatisfaisant » en raison de sous-projets qui n'avaient pas, semble-t-il, été achevés. Ce qui a permis de distinguer les bons projets des projets satisfaisants a été la capacité du projet de clairement susciter un changement, par exemple le projet 10 – une école qui, avant le projet, était en situation d'échec scolaire –, le projet 8 – un projet destiné à renforcer la scolarité obligatoire –, et les projets 4, 6 et 9 qui permettaient à un nombre sensiblement accru d'élèves d'entrer dans l'enseignement supérieur.

II.2 Efficience

Alors que le critère d'efficacité permet d'examiner si les projets atteignent leurs objectifs matériels et économiques en termes absolus, le critère d'efficience vise à établir si ces objectifs ont été atteints de manière efficace par rapport aux coûts. La BEI utilise deux mesures : le TRE et le TRFI (voir glossaire), et les résultats pour chacune d'entre elles sont présentés ci-dessous.

II.2.a TRE

Le TRE est-il acceptable et conforme aux projections ex ante?

Parmi les projets individuels évalués figurait un petit nombre de fonds destinés à divers agencements et accessoires et, dans le cas du projet 5, à du matériel pédagogique, mais l'essentiel des financements de la Banque est allé à la construction, à la rénovation ou à des agrandissements d'infrastructures éducatives. Cependant, il n'est pas possible de chiffrer les avantages produits aux niveaux individuel ou social par ces investissements si le type d'information mentionné au §II.1.b n'est pas disponible à propos du projet. On pourrait considérer que les rentabilités générales ou globales figurant dans le rapport « Regards sur l'éducation » (voir §1.) expriment les rentabilités de tout investissement réalisé selon le même mécanisme d'affectation budgétaire et en vertu du même processus de décision. Il est certain qu'au niveau universitaire, une telle hypothèse ne tiendrait probablement pas compte des variations des coûts et des rentabilités de l'enseignement pour différentes disciplines. Dans la pratique, le lien qui peut exister entre les avantages de toute nature et un investissement donné est, dans l'hypothèse la plus optimiste, fragile.

Certaines études ont fait état d'avantages éducatifs mesurables dans le cas d'amélioration des bâtiments scolaires. Toutefois, ces études se réfèrent d'ordinaire aux pays en développement. Ce point est examiné en détail au §IV, mais à l'heure actuelle un TRE n'est pas une mesure satisfaisante de l'efficience de projets individuels ou de sous-projets. La présente évaluation n'a

donc pris en considération que l'efficacité apparente des investissements sur la base d'un rapport comparatif coûts-résultats. Sur cette base, trois projets, 4, 6, et 10, se distinguent car ils dégagent au moins les mêmes avantages que d'autres projets, mais à un coût moindre. Inversement, alors que les autres projets sont adéquats et satisfaisants, des inefficacités existaient apparemment dans les systèmes, qui augmenteraient les coûts sans qu'il en résulte pour autant des avantages. On peut citer deux exemples :

- dans le projet 7, les lycées sont généralement très petits, avec un effectif souvent inférieur à 200 élèves. Cela exclut que le personnel enseignant à temps plein puisse couvrir toutes les matières dans ces lycées. L'enseignement des sciences est réduit à une matière unique et les autres matières, telles que les langues, sont enseignées par des professeurs itinérants qui doivent intervenir dans un certain nombre de lycées ;
- dans les projets 2 et 9, les facultés universitaires sont autonomes, chacune ayant ses propres salles de conférence et de travaux dirigés. Bien que les facultés soient situées sur un campus unique, dont les bâtiments sont proches les uns des autres, elles ne partagent leurs installations que de manière limitée. Les salles de conférence et de travaux dirigés sont donc la plupart du temps vides.

Dans le premier cas, c'était une question de choix de société (incorporé dans les lois du pays) qui voulait que chaque petite collectivité locale ait son propre lycée. Dans le second cas, l'agencement des lieux était en grande partie sous le contrôle d'institutions que rien n'incitait manifestement à être efficaces.

II.2.b TRFI

Le TRFI est-il acceptable et conforme aux projections ex ante ?

Le seul projet que l'on pourrait caractériser comme dégageant un TRFI est celui de type PPP. Cependant, ce taux est lié à la disponibilité d'infrastructures éducatives plutôt qu'à l'éducation en tant que telle.

II.2.c Conclusions concernant l'efficacité

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Efficacité *	3	5	-	-

* Deux projets n'ont pas pu être notés en fonction de l'efficacité.

En l'absence de données réelles sur les avantages que procure l'éducation au niveau du projet, **trois** des projets ont été notés « **bons** », **cinq** « **satisfaisants** », tandis que **deux n'ont pas pu être notés**. Les deux projets qui n'ont pas pu être notés étaient des prêts-programmes destinés à des ministères des finances, alors que d'autres ministères étaient responsables des sous-projets d'éducation. La Banque n'a eu aucun rapport direct de contrepartie avec les ministères compétents et n'a donc pas eu facilement accès aux sous-projets. Les notations elles-mêmes sont basées sur une hypothèse fondamentale unique, à savoir que l'autorité scolaire compétente fait partie d'un processus décisionnel qui répartit les ressources sur une base rationnelle. Si les projets atteignent leurs objectifs matériels, comme ce fut le cas de tous sauf un, et si les coûts sont conformes aux projections, lesdits projets obtiendront alors un taux de rentabilité acceptable pour l'État membre. Les projets qui ont entièrement atteint ou dépassé leurs objectifs sans dépenses inutiles ont été notés « bons ».

II.3 Viabilité à long terme

Il n'est manifestement pas suffisant que les projets/sous-projets produisent les avantages attendus une fois achevés matériellement. En calculant les avantages économiques et financiers, on prend comme hypothèse qu'il y aura un flux d'avantages pendant toute la durée de vie du projet. On utilise le critère de viabilité à long terme pour juger de la probabilité que ces avantages futurs se matérialisent. Pour l'éducation, les risques liés à la viabilité à long terme ont été regroupés dans quatre rubriques : risques matériels, risques financiers, risques éducatifs, et risques démographiques.

II.3.a Risques matériels

Les actifs créés seront-ils matériellement capables de continuer à produire des avantages ?

Alors que des différences manifestes dans la qualité de la construction ont pu être constatées entre les divers projets et sous-projets visités, le risque que les projets n'atteignent pas leur durée de vie économique complète est apparu faible. Certains pourraient nécessiter plus d'entretien durant leur cycle de vie que d'autres, et d'autres auront des coûts de climatisation⁶ plus élevés, mais les structures de base sont apparues saines. Tous les projets étant relativement nouveaux, la qualité de l'entretien et l'importance qui y est attachée n'ont pas pu être jugées correctement. Cependant, dans les cas où ils existaient, les bâtiments plus anciens des mêmes emprunteurs ou promoteurs n'ont montré aucun signe de négligence.

Fait notable, on a constaté que, quels que soient les pays et les cycles d'enseignement, les bâtiments étaient traités avec respect par les élèves ou étudiants et le personnel. Aucun signe manifeste de vandalisme ou d'inattention – graffiti, dégâts au niveau des aménagements durables d'espaces verts, etc. – n'a été décelé.

II.3.b Risques financiers

Y aura-t-il assez de fonds disponibles pour soutenir le niveau souhaité de services d'enseignement ?

À l'exception du projet de type PPP, pour lequel les paiements futurs sont contractuellement et légalement garantis, sous réserve des performances satisfaisantes de la société de projet du secteur privé qui est au centre du dispositif, le risque financier pour tous les projets est lié à la volonté des gouvernements futurs de continuer d'affecter des fonds à l'éducation. Ce risque, qui n'est pas négligeable, comporte aussi une dimension économique : les pays auront-ils les moyens de continuer à entretenir les bâtiments ? Cependant, historiquement, les décisions de réduire les financements, ou de ne pas augmenter les dépenses destinées à satisfaire des besoins nouveaux, ont été essentiellement politiques. On pourrait faire valoir que l'accent qui est mis actuellement sur l'éducation au niveau de l'UE aurait peut-être tendance à réduire ce risque, mais cela est loin d'être certain.

II.3.c Risques éducatifs

Y aura-t-il assez d'enseignants compétents disponibles pour fournir le niveau souhaité de services d'enseignement ?

On pourrait raisonnablement faire valoir que tous les projets ont eu comme objectif implicite d'améliorer la viabilité à long terme de l'enseignement. Toutes les autorités scolaires locales ont reconnu la nécessité de développer l'ampleur et la profondeur de l'enseignement offert. Toutefois, alors qu'il existait habituellement un lien clair entre l'investissement et la fourniture des compétences requises par la communauté locale, seul le projet 2 prévoyait des investissements pédagogiques. Du côté de la demande, on a constaté un solide soutien en faveur d'un enseignement plus diversifié, pour davantage d'étudiants et pour des durées plus longues. Le soutien était moins évident pour des investissements au niveau de l'offre. Il doit y avoir un risque que les enseignants expérimentés et convenablement formés, en particulier pour les matières nouvelles et les matières où il y a une forte demande de diplômés, ne soient pas disponibles en nombre suffisant pour répondre aux besoins.

⁶ Coûts de chauffage et de climatisation, selon les conditions climatiques et l'emplacement géographique.

II.3.d Risques démographiques

Continuera-t-il à y avoir assez de bénéficiaires des services d'enseignement pour permettre aux avantages économiques de se matérialiser?

Le problème démographique revêt deux aspects : en premier lieu, le nombre futur d'élèves et d'étudiants et en second lieu, la situation géographique de ces futurs élèves. En règle générale, les nombres d'étudiants des futures cohortes vont diminuer, parallèlement au vieillissement général de la population.

Étude de cas 4

Réaménagement d'un ancien site militaire : ce projet – clairement un prêt à l'investissement – a transformé d'anciennes installations militaires (hôpital, etc.) datant des années trente, en une école d'ingénieurs florissante. Le projet prévoyait également de nouveaux bâtiments pour les laboratoires, les salles de conférence, la cantine, etc. L'approche innovante et applicative de l'école, ainsi que son bon taux de placement des élèves sur le marché du travail, a enrichi d'un établissement d'enseignement supérieur de qualité une région relevant de l'Objectif 1, qui souffrait depuis un certain temps d'un taux de chômage élevé.

Ce projet a été noté « bon » en fonction de tous les critères.

Cependant, cette tendance sera contrebalancée par le souhait politique de voir les élèves rester plus longtemps à l'école et d'accroître sensiblement le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'augmenter le taux de participation. Par conséquent, alors que les effectifs scolaires vont diminuer à l'entrée, le nombre réel d'étudiants dans le système éducatif ne va pas baisser pendant de nombreuses années encore.

La deuxième question est celle de la localisation géographique de ces élèves. La dépopulation des campagnes rendra plus difficile la survie des écoles en milieu rural. Dans le même temps, les migrations

vers les villes contribuent à la croissance des populations urbaines, suburbaines et exurbaines. Il faut associer à ce phénomène, un infléchissement de l'urbanisation et de l'immigration qui entraîne la création de zones dynamiques de croissance où les familles avec enfants s'installent dans des quartiers relativement petits ou neufs. Quatre des projets – 1, 7, 8 et 10 – avaient pour toile de fond les problèmes posés par les mouvements de population.

Une analyse démographique a été effectuée dans le cadre de la planification stratégique de tous les projets et, sauf dans les cas de bouleversements politiques ou sociaux, les taux de changement démographique sont en général faibles. Par conséquent, le risque que poseraient des problèmes démographiques inattendus est probablement faible lui aussi.

II.3.e Conclusions concernant la viabilité à long terme

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Viabilité à long terme *	5	3	-	-

* Deux projets n'ont pas pu être notés en fonction de la viabilité à long terme.

Deux projets n'ont pas pu être notés en fonction de la viabilité à long terme : les projets 3 et 5, soit les mêmes projets qui n'ont pas pu être notés en fonction de l'efficacité (voir §II.1.a.). **Trois** projets ont été notés « **satisfaisants** » et **cinq** « **bons** ». Ce nombre exceptionnellement élevé est le reflet non seulement de la qualité de la construction, mais aussi de l'engagement de ressources suffisantes et du désir publiquement exprimé de donner la priorité à l'éducation.

II.4 Conclusions générales concernant les performances des projets

Le tableau ci-après récapitule les notations individuelles et globales des projets qui ont fait l'objet d'une évaluation en profondeur :

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Efficacité	5	4	1	-
Efficience *	3	5	-	-
Viabilité à long terme *	5	3	-	-
Note globale	4	4	-	-

* Deux projets n'ont pas pu être notés en fonction de l'efficience ou de la viabilité à long terme et n'ont donc pas non plus reçu de note globale.

De façon générale, les projets qui ont pu être évalués de manière appropriée ont eu de bons résultats, à cette réserve près que ce qui était mesuré était leur mise en œuvre matérielle. Des objectifs d'éducation avaient été fixés dans un projet seulement et ceux-ci ont été atteints. Cependant, si la Banque investit dans le secteur pour favoriser le développement économique, plutôt que le développement social, politique ou individuel, elle devra alors concevoir et élaborer des indicateurs de l'éducation. Plusieurs indicateurs ont été proposés pour des projets pendant la période 2001-2003. Toutefois, ceux-ci n'ont pas été mis en application pour deux raisons principales. En premier lieu, parce que les contreparties directes de la Banque n'étaient pas responsables de la production des données. En deuxième lieu, parce que les propositions n'ont pas été incorporées aux contrats de prêt. On pourrait surmonter le premier de ces obstacles en concluant un accord avec les contreparties appropriées, habituellement le promoteur. La signature du prêt devrait être subordonnée à la mise en place d'un tel accord. Il conviendrait de recourir à une telle approche partout où l'emprunteur, par exemple le ministère des finances ou la banque servant d'intermédiaire, et le promoteur, par exemple le ministère des travaux publics ou celui de l'éducation, sont distincts.

III. Contribution de la BEI

III.1 Valeur ajoutée financière (VAF)

Critère	Notation du projet			
	Élevée	Moyenne	Faible	Nulle/Nég.
VAF	4	4	1	1

Ex ante, deux projets, 3 et 5, ont dégagé une VAF faible, mais acceptable ; quatre projets, 1, 2, 4 et 6, ont fait apparaître une VAF moyenne, tandis que les quatre restants, 7, 8, 9 et 10, ont eu une VAF élevée.

Ex post, huit des dix projets ont continué à faire apparaître une VAF élevée ou moyenne. Cependant, les projets qui avaient une VAF faible ex ante ont tous les deux enregistré une baisse leur VAF ex post (voir ci-dessous).

Les prêts pour huit des projets individuels ont été considérés comme étant un risque souverain ou avaient une notation proche de la notation souveraine. Dans un autre cas (projet 9), la notation souveraine a été renforcée par la garantie d'une compagnie d'assurances monobranche. Enfin, dans le cas du projet de type PPP, c'est la Banque qui assume le risque opérationnel. Toutefois, cela a été accepté après une période de performances satisfaisantes et de conformité avec les ratios financiers préétablis. En outre, le flux de recettes du projet de type PPP est garanti par l'État, sous réserve de la clause conditionnelle mentionnée au II.3.b ci-dessus.

La forme la plus évidente de valeur ajoutée financière est le taux d'intérêt proposé par la Banque : cet avantage a été le plus grand quand les contreparties de la BEI étaient situées dans des pays n'ayant pas une cote de crédit AAA ou appartenaient au secteur privé. Dans un cas, le projet 2, l'avantage représenté par le taux d'intérêt a été confirmé pour chaque décaissement, qui a dû être effectué sur la base d'une soumission concurrentielle. Cependant, on a relevé un certain nombre d'autres formes de valeur ajoutée financière :

Présence de la BEI – la présence de la Banque dans le plan de financement a eu des effets particulièrement positifs là où l'emprunteur était relativement nouveau sur le marché, par exemple

dans le projet 7. En pareils cas, il y a eu probablement une combinaison des effets de catalyse et de validation. La tension concurrentielle provoquée par la présence de la Banque, quoique plus difficile à mesurer, a dû aussi vraisemblablement jouer et a aidé à limiter le coût des fonds fournis par le secteur bancaire commercial.

Durée – la Banque, en tant qu'organisme de prêt à long terme, permet aux promoteurs de projets à long terme et fondés sur des actifs de faire correspondre la durée du prêt à la durée de vie des actifs. Cela s'est révélé un avantage caractéristique des projets 7, 8 et 9, et a été explicitement mentionné par le promoteur des projets 1 et 6.

Calendrier – les promoteurs des projets 4, 6 et 10 ont explicitement indiqué que la présence de la Banque avait permis aux projets d'aller de l'avant. Sans la Banque, le projet aurait pu certes démarrer, mais aurait eu une portée bien moindre.

Là où l'élément de taux d'intérêt de la valeur ajoutée financière était déjà faible ex ante, il a en général diminué ex post. Dans le cas du projet 3, l'emprunteur a déclaré que « la procédure d'instruction du projet était coûteuse en temps D'autres bailleurs de fonds exigeaient seulement la soumission d'estimations budgétaires au titre des documents requis....., Globalement, le temps et les efforts exigés étaient totalement hors de proportion avec la montant du prêt ». Plus important encore, l'emprunteur du projet 5 a remboursé intégralement le prêt⁷, y compris les pénalités, parce que le coût du concours de la BEI était devenu trop élevé. Il convient aussi de noter que, pour les deux projets dégageant une faible valeur ajoutée financière ex ante, le seul élément significatif de VAF disponible était l'avantage lié au taux d'intérêt.

La capacité de la Banque d'augmenter sa valeur ajoutée financière est limitée, entre autres, à des gains d'efficacité au niveau des opérations et au développement de produits destinés à satisfaire des besoins particuliers. D'autres possibilités pourraient se présenter dans les domaines de la gestion des risques et des financements structurés, au cas où la Banque accepterait davantage de risques sur un plus grand nombre de projets, tout en continuant à agir dans le cadre de ses directives en matière de risques de crédit. Cependant, une préoccupation plus immédiate tient au fait que, dans au moins un des pays concernés, le mécanisme de détermination des taux d'intérêt de la Banque donnait des taux qui n'étaient plus attractifs.

III.2 Autres contributions

Aucune contribution aux projets n'a pu être observée tant au stade de la conception que dans le choix des sous-projets, sauf dans le projet 7, où les services de la Banque ont collaboré avec le promoteur pour clarifier les critères d'admissibilité de la Banque et pour élaborer une description technique appropriée. On a noté que, dans un pays, une étude du secteur éducatif du pays avait été réalisée avant que la Banque ne s'implique dans le projet. Cette étude a été utilisée pour établir un dialogue avec le ministère de l'éducation, qui a débouché sur diverses opérations ; toutefois, il n'a pas été possible de faire coïncider les secteurs d'investissement prioritaires identifiés dans l'étude avec les projets que pouvait financer la Banque (voir également le §IV). Quelques promoteurs, par exemple ceux des projets 2 et 7, ont trouvé utile l'instruction technico-économique de la Banque, car elle validait la qualité de leurs bâtiments et leurs critères de conception, mais cela a eu pour effet d'améliorer le « sentiment d'aise » du personnel responsable de la mise en œuvre du projet, plutôt que d'influencer le développement et les résultats du projet. La Banque a en outre étroitement collaboré avec le promoteur du projet 7 à la mise au point des instruments nécessaires pour satisfaire aux exigences de la Banque en matière de renseignements à communiquer.

IV. Gestion du cycle du projet par la BEI

IV.1 Réaction de la BEI face à l'existence d'un nouveau secteur d'intervention

Comme on l'a noté au §1, l'évaluation a accordé une attention particulière à la façon dont la Banque a traité un nouveau secteur d'activité et à la manière dont cela a été intégré dans le cadre du fonctionnement normal de la Banque. Cette partie de l'évaluation est fondée sur une analyse

⁷ Après la réalisation de l'étude documentaire, mais avant que l'emprunteur n'ait été contacté en vue de participer.

indépendante de documents internes de la Banque, de l'évolution des méthodes d'instruction, et d'entrevues au sein de la Banque avec les principaux acteurs du secteur. Les conclusions ont été décomposées en quatre rubriques : préparation et méthodologie, courbe d'apprentissage, possibilités de développement et questions concernant la raison d'être des activités actuelles. On trouvera ci-après une récapitulation des conclusions pour chacune de ces rubriques, tandis qu'une analyse plus complète est présentée à l'appendice III.

IV.1.a Préparation et méthodologie

Le premier document officiel de stratégie en matière d'éducation a été élaboré en 1999, soit environ dix-huit mois après l'attribution du mandat à la Banque, et alors que cinq prêts en faveur de projets d'éducation avaient été lancés, instruits, approuvés et signés. Cet écart peut être attribué au temps nécessaire pour réaffecter les ressources internes, identifier le personnel approprié et préparer la documentation de base nécessaire. Le document préconisait un travail en amont sur le secteur de l'éducation dans les pays concernés et des critères plus stricts pour l'identification et l'instruction des projets. Au cours de la même année, un document sur la méthodologie d'instruction a été établi. Ce document continue de fournir quelques bases et directives solides sur la façon dont doivent être effectuées l'analyse du secteur de l'éducation au niveau du pays, ainsi que l'analyse du projet proprement dit.

IV.1.b Courbe d'apprentissage

Avant 1997, l'implication de la BEI dans l'éducation était centrée sur la formation technique ou professionnelle et représentait une part minime du total des prêts de la Banque. Ces premiers projets n'étaient pas des projets d'« éducation » au sens où la Banque emploie le terme aujourd'hui. Il s'agissait de projets de construction d'écoles et de centres de formation, justifiés pour des raisons de développement régional.

La chronologie ci-après retrace l'évolution des approches analytiques postérieurement au lancement du PASA :

- 1997 – Remise en cause de la pertinence de l'analyse économique, bien qu'une analyse coûts/avantages puisse être utile. Accent mis sur l'absence de données comparatives.
- 1998 – Projets sans aucune analyse économique.
- 1999 – Introduction des données et des taux de rentabilité de l'OCDE pour le secteur dans son ensemble et justification des projets par extrapolation. Application de la méthodologie de 1999. Examen du besoin d'indicateurs dans le domaine de l'éducation.
- 2000 – La BEI s'éloigne à nouveau de l'analyse économique, en particulier de l'analyse quantitative.
- 2001 – Retour aux taux de rentabilité sectoriels, mais la question de l'utilisation de la réussite scolaire comme indicateur de performance est soulevée.
- 2002 – Taux de rentabilité économique calculés pour différents types d'enseignement supérieur.
- 2003 – Taux de rentabilité privé original estimé pour un projet de prêt-étudiant.

IV.1.c Possibilités de développement

Les opérations de la BEI dans le secteur de l'éducation ont connu des progrès évidents et importants depuis 2000. Il est toutefois encore possible de les améliorer davantage. En particulier, la Banque a toujours tendance à traiter les projets d'éducation comme des projets de construction. Elle n'accorde pas assez d'attention aux aspects du projet qui concernent l'éducation en tant que telle, c'est-à-dire au processus d'apprentissage chez les élèves. On peut aussi faire valoir que la charge de travail actuelle pour l'équipe responsable de l'éducation est trop lourde, ce qui ne permet pas d'accorder une attention suffisante aux différents projets et ne laisse que peu de temps pour le travail sectoriel. Il y a eu quelques excellentes instructions, mais la plupart semblent être abordées de façon mécaniste, probablement par manque de temps.

Au-delà de l'accent mis sur les bâtiments, les projets d'éducation traitent principalement de questions quantitatives, s'agissant par exemple d'augmenter la capacité d'accueil des écoles, alors que peu d'attention est accordée à l'acquisition des connaissances. Étant donné l'importance donnée aux bâtiments scolaires, la Banque a à juste titre commandé une étude sur l'effet de ces

bâtiments sur le processus d'apprentissage (*L'évaluation des investissements en équipements éducatifs*, en collaboration avec l'OCDE, 2000 :17-32). Les résultats de l'étude étaient positifs et suggéraient qu'un lien significatif existait entre les investissements dans les infrastructures et l'incidence sur le système éducatif, et ces conclusions sont couramment citées à l'appui des investissements en faveur de bâtiments en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, des observations plus récentes et plus solides nuancent les résultats précédents. Les meilleurs travaux de recherche actuels, qui ont été effectués dans les pays en développement et qui ne sont donc pas nécessairement directement applicables aux pays de l'UE, donnent à penser que chaque nouvelle école primaire construite par tranche de 1 000 enfants s'est traduite par une augmentation moyenne allant de 0,12 à 0,19 année de scolarité et par une augmentation des salaires allant de 1,5 à 2,7 %. On pourrait donc faire valoir que, au moins dans les pays de l'étude, des ressources devraient être affectées plus directement au processus d'éducation, où les rentabilités économiques peuvent être sensiblement plus élevées.

Ces conclusions pourraient se traduire par deux recommandations. En premier lieu, mis à part les considérations de charge de travail et les difficultés structurelles liées à la présentation des rapports, on devrait accorder une plus grande importance à la mesure des incidences sur l'éducation en utilisant systématiquement un ensemble approprié d'indicateurs, convenus ex ante et faisant l'objet de rapports ex post. En deuxième lieu, même si l'infrastructure matérielle peut avoir de l'importance comme mécanisme d'appui, la Banque devrait faire un effort réfléchi pour continuer à développer et soutenir les initiatives en matière d'éducation qui ne sont pas fondées sur des actifs et qui pourraient être porteuses d'avantages plus grands encore. Parmi les exemples qui ont été déjà envisagés, on peut citer les initiatives portant sur les prêts-étudiants, la R&D et l'élaboration de contenus d'apprentissage en ligne.

IV.2.a Instruction

Identification et sélection

Comme on l'a observé au cours d'évaluations précédentes, la Banque ne dispose d'aucun système bien défini lui permettant de suivre le processus de sélection d'un projet. Il est donc difficile de confirmer le degré de sélectivité. Il serait donc utile que la note d'information préliminaire (PIN) puisse contenir un bref historique de l'intervention de la Banque jusqu'à ce stade. Les personnes impliquées dans nombre des projets avaient souvent changé de poste, oublié comment, à l'origine, la BEI en était venue à s'intéresser au projet, ou avaient de ces événements des souvenirs contradictoires. Toutefois, ce processus d'identification par la Banque a essentiellement revêtu deux aspects:

- une démarche volontariste, axée sur les contacts existants avec, par exemple, les administrations nationales ou régionales, sur la base du nouveau critère d'admissibilité relatif à l'éducation et au capital humain et en identifiant comment la BEI pourrait, avec des partenaires locaux, financer des projets appropriés dans ce secteur. La Banque n'est pas un promoteur de projets et s'appuie sur des partenaires locaux pour identifier les besoins et les possibilités d'investissement. Quand un projet est identifié, la Banque le juge à l'aune de son Plan d'activité et décide si elle va ou non démarrer le processus officiel d'identification du projet.
- une démarche réactive, au travers des contacts existants. Dans un cas, une liste de projets potentiels de type PPP dans le secteur de l'éducation avait été établie. La Banque a passé en revue les projets figurant sur la liste et a choisi ceux qu'elle jugeait être finançables par les ressources de la Banque et avoir un impact maximum sur l'éducation.

Aucune de ces deux approches ne semble apte à maximiser l'impact de la politique de la Banque, bien que la deuxième soit probablement meilleure que la première. Il est toutefois manifeste que la Banque n'a pas accepté sans discernement tous les projets qui lui étaient proposés. Les services de la Banque n'ont donné suite qu'à des projets pour lesquels il y avait à première vue une justification de financement basée sur l'admissibilité et sur une première réaction quant à leur bien-fondé. En raison de la forte dimension locale que revêtent le développement et la définition de projets d'éducation, la Banque ne peut guère intervenir au stade de la définition des projets. Comme on l'a déjà souligné, la politique d'éducation et sa mise en oeuvre sont des responsabilités nationales et régionales et les décisions concernant les projets de construction d'écoles et

d'universités doivent être prises en fonction des besoins locaux et régionaux. La Banque ne dispose pas des ressources nécessaires pour intervenir à ce niveau et il ne lui appartient pas, de toute façon, de se substituer aux décideurs locaux.

Analyse des projets

Les analyses ont été fondées sur une structure type couvrant les questions clés de l'opération envisagée. On s'est particulièrement intéressé aux éléments du projet qui avait une dimension statutaire au titre de l'UE ou de la BEI : admissibilité, justification économique, environnement et passation des marchés. Comme tous les projets étaient passés par au moins une étape officielle ou officieuse de vérification avant l'instruction elle-même, tous les projets se sont révélés être entièrement satisfaisants. On a toutefois constaté quelques contradictions lorsque l'on a examiné les mesures nécessaires pour atteindre les objectifs matériels et économiques de chaque projet :

- **Sélection des sous-projets** – Là où le projet comportait un nombre relativement faible de sous-projets, comme dans le cas de prêts à l'investissement, le besoin auquel ces sous-projets particuliers étaient destinés à répondre était en général clairement identifié. Une justification claire pour chacun des principaux éléments était formulée. Cependant, six des projets évalués étaient des opérations relevant de prêts-programmes, impliquant habituellement des périodes prolongées de mise en oeuvre. Dans ces circonstances, on doit s'attendre à ce qu'une partie des sous-projets soit modifiée avant l'achèvement théorique du projet, pour tenir compte de difficultés locales ou de changements de la situation locale. Aucune des instructions de ces projets n'a donné une analyse claire des critères de sélection des sous-projets, ni expliqué comment un rang de priorité serait établi entre des sous-projets en concurrence. L'hypothèse implicite était que le promoteur, habituellement l'autorité scolaire, était entièrement compétent et que ses décisions étaient rationnelles et fondées sur des politiques d'éducation et des critères de sélection bien définis. Cependant, l'évaluation a révélé clairement que d'autres critères jouaient souvent un rôle important : politique au niveau local, contraintes d'urbanisme, disponibilité des terrains à bâtir, disponibilité de fonds de contrepartie, etc.
- **Définition du projet** – Tous les projets étaient assortis d'une description technique destinée à définir le projet et à être l'une des bases du contrat de prêt. Là encore, pour de simples prêts à l'investissement, les projets étaient généralement bien définis. Pour des prêts-programmes, la description technique se devait d'être plus flexible, mais les procédures relatives au traitement des changements dans les sous-projets et à la présentation de rapports n'étaient pas précises et il n'y avait pas toujours un lien évident entre la description technique du projet et l'ensemble des travaux en cours. Dans au moins un cas (projet 8), la description technique incluait la plus grande partie, mais pas la totalité, d'un mandat donné à l'emprunteur, alors que le mandat aurait été admissible dans son intégralité.
- **Exécution du projet** – Toutes les instructions incluaient un texte descriptif sur la base duquel l'organisme allait être responsable de l'exécution du projet. Très peu émettaient une opinion quant à savoir si l'organisme avait les ressources, les compétences ou l'expérience suffisantes pour mener à bien ces travaux. Elles ne mentionnaient pas non plus quelle part des travaux serait effectuée par les services internes et quelle part serait sous-traitée, et dans cette éventualité à qui et sur quelle base. Dans au moins deux cas de prêts-programmes (projets 1, 2), la description technique paraissait être une construction destinée à satisfaire les besoins administratifs et statutaires, plutôt qu'un outil de travail. En pareils cas, la description technique ne signifiait rien pour le promoteur comme pour l'emprunteur. Il a été difficile de tenter de déterminer ce à quoi avaient réellement servi les concours de la Banque, ou même quelles dépenses admissibles pouvaient avoir été effectuées.
- **Création d'emplois** – Il s'agit d'un élément habituel de tous les rapports d'instruction, qui est décomposé en emplois créés pendant la phase des travaux et en emplois permanents. Le nombre des emplois permanents a été habituellement communiqué par la Banque, sur la base de renseignements transmis par le promoteur. La base de calcul des emplois créés pendant la phase des travaux était moins évidente. Le coût par année-

homme des emplois de la phase des travaux a varié de un à plus de vingt, étant apparemment cinq fois plus grand dans le pays où le coût de la vie était le plus bas de l'échantillon que dans le pays où il était parmi les plus élevés.

- **Exploitation des projets** – Les observations formulées au sujet de l'exécution des projets sont applicables également à l'exploitation des projets, et sont encore plus pertinentes dans ce cas. On a rarement trouvé – sauf dans le cas du projet de type PPP – une quelconque analyse sur la façon dont les projets seraient entretenus et réparés, mis à part le nom de l'organisme responsable ou l'indication de la probabilité que ces travaux seraient convenablement financés.
- **Aptitude à l'usage** – On a noté qu'il était inhabituel que les rapports d'instruction présentent des observations sur le bien-fondé des solutions techniques proposées, c'est-à-dire sur la taille, les plans, etc. du bâtiment scolaire ou universitaire. Il est possible que cela soit dû au fait que l'information n'était pas disponible à l'époque de l'instruction, ou pas facilement exploitable comme dans le cas des prêts-programmes. Il était également inhabituel que des observations soient faites au sujet de mesures comparables, telles que les coûts unitaires de construction ou la superficie bâtie par étudiant/élève. Étant donnée la difficulté reconnue qu'il y a à déterminer les avantages liés à l'éducation, l'occasion de mettre au point d'autres mesures de l'efficacité n'a pas été saisie.
- **Analyse de risque** – Bien qu'il ait y eu une instruction pour chaque projet, habituellement bien structurée et fort complète, les risques liés à l'exploitation ont rarement été clairement identifiés et n'ont été mesurés que dans le cas du projet de type PPP.

IV.2.b Suivi

Presque toutes les évaluations individuelles se sont caractérisées par l'incapacité de l'emprunteur à fournir les renseignements que PJ estimait souhaitables et avait inclus comme condition ou recommandation dans son avis sur le projet, ou qui avaient été prescrits dans le contrat de prêt. Les raisons de cette situation variaient d'un projet à l'autre, et l'on trouvera ci-après les plus communes, sachant que deux d'entre elles au moins étaient applicables pour chacun des projets :

- l'emprunteur, qui est habituellement la seule contrepartie directe de la Banque, n'était pas le promoteur du projet et le promoteur du projet n'a pas fourni les renseignements exigés. Généralement, le promoteur n'était pas partie au contrat et n'était nullement informé de ces dispositions ;
- l'emprunteur a éprouvé des difficultés à faire le lien entre la description technique contenue dans le contrat de prêt et les travaux effectués pendant la période concernée ;
- les renseignements qui auraient été utiles à la Banque, par exemple sur les résultats scolaires, étaient détenus par un organisme avec lequel la Banque n'avait aucun rapport contractuel ;
- il n'y a eu communication des données du projet que lorsque la Banque a demandé ces renseignements spécifiquement et à plusieurs reprises, au sujet, par exemple, de l'achèvement du projet, ou quand le promoteur ou l'emprunteur a sollicité un nouveau prêt.

Bien que la plupart des projets aient été achevés d'une manière satisfaisante, la réalité de l'achèvement, ou de l'étape dans le processus d'achèvement, n'a souvent été connue qu'au moment de l'évaluation. Ce n'est que très rarement que les contreparties de la Banque fournissent les renseignements exigés, au moment requis, et sans y être invitées.

IV.3 Conclusions sur le cycle du projet

Critère	Notation du projet			
	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant	Médiocre
Instruction	2	6	-	-
Suivi	1	7	2	-

D'après le tableau ci-dessus, il apparaît que la performance de la Banque a été dans l'ensemble plus que satisfaisante, avec seulement deux projets notés « insatisfaisants » pour une des catégories. Cependant, ces données sont quelque peu trompeuses, parce que le suivi pour deux autres projets était correct du point de vue du processus, mais faible du point de vue de la substance. Il y a eu également un certain nombre de cas, tous des prêts-programmes, où les contreparties ont éprouvé des difficultés à déterminer quelles composantes de leur programme d'investissement avaient été en partie financées par la Banque. Cela a été vrai en particulier là où la Banque finançait des investissements répartis sur un certain nombre d'années. Trois options pourraient être envisagées en vue de réduire ce problème au minimum :

- réduire le degré d'incertitude en accordant des prêts de plus petite taille qui couvriraient les activités sur moins d'années, mais avec une procédure simplifiée de renouvellement ;
- recourir à un ou plusieurs examens à mi-parcours, les décaissements étant subordonnés à la présentation de justifications concernant le financement des sous-projets. Cette approche a particulièrement bien fonctionné dans un cas (projet 8) ;
- accepter que le prêt soit utilisé pour financer une partie du portefeuille pertinent du promoteur. Cela serait analogue à l'attestation globale pour les prêts globaux.

L'instruction des prêts-programmes pose des problèmes particuliers au moment où celle-ci est effectuée. Dans les cas où il est admis à l'avance que des changements seront apportés à la description technique pendant la période de mise en oeuvre, la Banque est fortement tributaire de la capacité de l'emprunteur et du promoteur en matière d'instruction. Ces derniers n'ont fait l'objet d'une analyse exhaustive que dans quelques évaluations individuelles seulement. La Banque a déjà identifié ce problème pour ses prêts-cadres, et de nouvelles procédures ont été établies. Ces procédures pourraient également être appliquées aux prêts-programmes, à condition que la rigueur et la profondeur de l'analyse puissent être vérifiées au cours des douze mois suivants.

En conclusion, les prêts-programmes ont maintes caractéristiques des prêts globaux et connaissent les mêmes problèmes de communication de renseignements sur l'usage des fonds. Dans le cas du projet 8, par exemple, les décaissements étaient effectués pour autant que la Banque soit satisfaite que les fonds précédemment fournis aient été correctement utilisés. Cette approche reflète presque exactement l'approche que la Banque a adoptée pour les prêts globaux, à ceci près que, pour les prêts globaux, les données sont enregistrées dans les bases de données de la Banque, alors que dans le cas des prêts-programmes les données figurent dans les dossiers d'Ops et du département chargé des archives. Cette situation est peut-être à l'origine de la non-concordance des données des rapports d'achèvement. Il n'y a aucune raison pour que l'approche des prêts globaux et leur système de comptabilisation des affectations ne puissent pas être appliqués aux prêts-programmes.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DANS L'UE

Cette brève vue d'ensemble fournit des renseignements de base sur les systèmes éducatifs actuels de l'UE et sont donc aussi valables pour les pays dans lesquels sont situés les projets qui ont été évalués individuellement. L'enseignement au niveau de la maternelle ou de la prématernelle n'est pas évoqué au motif que, même s'il peut constituer les bases de l'éducation future, il n'est pas tenu, habituellement, d'atteindre des objectifs spécifiques d'éducation.

Le primaire – L'enseignement primaire, d'une durée de 5 à 7 ans selon les pays, est le premier cycle de la scolarité obligatoire ayant des objectifs spécifiques d'éducation. Il existe toujours un enseignement dispensé dans des établissements publics, mais les écoles privées représentent dans certains pays jusqu'à un tiers des inscriptions de l'enseignement primaire ; cette situation a souvent pour origine la désaffection de certains parents à l'égard de l'enseignement public, ou des préférences religieuses particulières. Dans tous les projets visités ayant une dimension d'enseignement primaire, on a souvent constaté une nette rupture entre le primaire et le secondaire, impliquant presque toujours un changement d'école. Le passage du primaire au secondaire est habituellement automatique. Il y a normalement un contrôle des capacités et des résultats scolaires des élèves, mais des résultats médiocres n'empêchent pas en général l'élève de passer au niveau suivant. Cependant, dans beaucoup de pays, ces contrôles sont employés pour orienter les élèves vers différentes filières de scolarité obligatoire : intellectuelles ou professionnelles. En général, l'enseignement dispensé dans des établissements publics a une forte implantation locale, certains pays imposant des distances ou des temps de trajet maximums. La taille des classes est normalement plus petite dans le primaire que dans le secondaire.

Le secondaire : scolarité obligatoire – L'enseignement secondaire obligatoire dure normalement jusqu'à l'âge de seize ans, bien que dans certains pays cette limite soit exprimée comme étant l'âge minimum pour un emploi permanent, les élèves ayant réussi leurs examens dits de « seize ans » étant autorisés à quitter l'école. Les résultats scolaires à ce stade peuvent conditionner l'existence entière d'une personne, mais on note de grandes variations de la qualité de l'enseignement dans l'UE telle qu'elle est mesurée dans l'étude PISA⁸ : voir §I.3.

Le secondaire : éducation complémentaire – Tous les pays disposent de filières d'enseignement scolaire et d'enseignement et de formation professionnels au delà de l'âge minimum de la scolarité obligatoire. Dans tous les cas, le volet scolaire est considéré comme la continuation de l'enseignement secondaire et est normalement traité à l'intérieur du système scolaire. C'est dans l'enseignement professionnel que l'on trouve de plus grandes différences. Dans certains pays, il existe une nette séparation entre les systèmes, l'enseignement et la formation étant dispensés dans des instituts techniques et commerciaux, souvent sur la base de journées réservées aux cours dans le cadre de programmes de formation plus larges, bien que toujours sous la même autorité scolaire. Dans d'autres pays, ce type d'enseignement est pris en charge par le système scolaire, bien que dans des écoles spécialisées.

L'enseignement supérieur – C'est là que la diversité est la plus grande au sein de l'UE. La plupart des pays partagent deux caractéristiques. En premier lieu, le désir d'accroître le nombre d'étudiants accédant à l'enseignement supérieur au moyen d'une augmentation du taux de participation. Chaque pays juge cela important pour son avenir économique. Les différences principales résident dans l'importance relative accordée à l'enseignement universitaire ou à l'enseignement professionnel, et les interactions entre les établissements et les économies locale, régionale et nationale. La seconde caractéristique est l'indépendance des diverses universités. Alors qu'un certain contrôle s'exerce sur presque toutes les universités par le biais du processus budgétaire public, chaque université jouit d'un degré élevé d'indépendance et d'autonomie. Les différences principales résident, là encore, dans le degré d'intégration de ces universités au sein de leurs économies nationale et régionale, par opposition à l'université comme simple fournisseur de diplômés universitaires qualifiés, et dans l'image qu'elles ont d'elles-mêmes, à savoir des organismes essentiellement tournés vers la recherche universitaire ou des acteurs jouant un rôle positif sur le plan social et économique.

⁸ Programme international pour le suivi des acquis des élèves, administré par l'OCDE.

ÉLABORATION PAR LA BEI D'UNE MÉTHODOLOGIE D'INTERVENTION DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

NB : Les documents internes auxquels il est fait référence dans cet appendice, et portant par exemple sur la situation dans un pays ou sur des questions de politique, sont confidentiels. Ils ne seront en aucune façon ni diffusés hors de la Banque, ni communiqués à des tiers.

Cette partie de l'évaluation se fonde sur une analyse indépendante de documents internes de la Banque et de l'élaboration des méthodologies d'instruction, ainsi que sur des entrevues avec les principaux acteurs du secteur au sein de la Banque. Les résultats ont été décomposés en quatre sections : préparation et méthodologie, courbe d'apprentissage, possibilités de développement et questions concernant la raison d'être des activités actuelles.

Préparation et méthodologie

Bien que l'éducation ait été un nouveau secteur d'activité pour la Banque, il s'est écoulé un délai de dix-huit mois entre l'attribution du mandat à la Banque et la production d'un document de stratégie pour le secteur de l'éducation. La nécessité d'affecter des ressources internes et de recruter du personnel qualifié, ainsi que le temps nécessaire pour préparer la documentation de base requise sont sans doute à l'origine de ce délai. Dans le même temps, la Banque avait lancé, instruit, approuvé et signé cinq projets d'éducation. Le premier document dans le cadre du Plan d'activité de la Banque, rédigé en janvier 1999, plaidait en faveur d'un rôle nouveau pour la Banque dans le secteur de l'éducation (et de la santé), passant notamment par une connaissance en amont des pays au moyen d'un travail sectoriel et par des critères plus stricts pour l'identification et l'instruction des projets. Ce document a été suivi, en octobre 1999, d'un autre intitulé: « Méthodologie pour l'instruction des investissements dans le secteur de l'éducation ». Ce document distribué à l'époque comme une version de travail continue d'être réimprimé avec la même mise en garde « version de travail » sur la couverture. Bien qu'il n'y ait jamais eu de version finale, le document fournit quelques bases et directives solides sur la façon dont il convient d'effectuer l'analyse du secteur de l'éducation au niveau du pays, ainsi que l'analyse propre au projet. Le document comporte un très bon chapitre sur l'analyse économique de l'éducation et préconise de mesurer les aspects distributifs des dépenses d'éducation publique.

Au cours des années suivantes, la Banque a établi des documents sectoriels par pays (ou région) pour : la Turquie (2000), la Hongrie (2000), la Grèce (2001), la République tchèque (2001), les pays en voie d'adhésion (2001), la République d'Afrique du Sud (2003), la Pologne (enseignement supérieur) (2004) et l'Angleterre (enseignement supérieur) (2005). Ces analyses étaient de haute qualité, mais leurs recommandations n'ont pas été toujours suivies. La Banque n'a pas établi de documents sectoriels pour la plupart des pays dans lesquels elle avait des activités de prêt et le rythme de production des documents a baissé. Cela est attribuable à deux facteurs : la difficulté de trouver les ressources suffisantes pour poursuivre ce travail de développement dans le contexte d'une charge de travail croissante en matière de projets et les problèmes rencontrés pour recruter et conserver des économistes de l'éducation qualifiés et expérimentés.

Outre ces documents propres aux pays, la Banque a également établi des documents internes concernant les domaines suivants :

- rendement de l'éducation dans l'UE, 2001
- financement du capital humain par l'intermédiation financière dans les pays en développement, 2002
- PPP et apprentissage en ligne, 2002
- systèmes d'aides financières aux étudiants, 2003
- approches innovantes du capital humain dans l'union élargie, 2004

Bien que la qualité de ces documents soit variable, allant de modeste à excellente, il est clair que la direction « Projets » a toujours reconnu la nécessité d'adopter une approche différente en matière de financement des projets de capital humain.

Courbe d'apprentissage

Avant d'examiner le développement de l'approche de la Banque en matière d'éducation après la mise en place du PASA, il est intéressant de passer en revue ses activités dans le secteur de l'éducation avant le lancement de ce programme. Avant 1997, l'implication de la BEI dans l'éducation était centrée sur la formation technique et professionnelle et ne représentait qu'un part minime du total des concours de la Banque. Après un prêt initial de 1 million d'ECU pour une « École européenne » en 1969, l'opération suivante n'a pas eu lieu avant 1977 et concernait un centre de formation professionnelle. Les prêts ont commencé à augmenter dans les années 80 avec 11 projets achevés pour un total de 229 millions d'ECU pour toute la décennie. Ces premiers projets n'étaient pas des projets d'« éducation » au sens où la Banque emploie le terme aujourd'hui. Il s'agissait de projets de construction d'écoles et de centres de formation, qui avaient pour justification le développement régional. Pour cette raison, ces projets ne font pas partie de l'évaluation. En revanche, ces premiers projets fournissent un point de référence quant à la façon dont les aspects analytiques des opérations de la Banque ont changé au fil du temps. On peut donc les considérer comme un groupe témoin.

À titre d'exemple, un projet en 1985 concernant « des instituts d'enseignement technique » a été justifié sur la base de l'article 130 du Traité de Rome. Aucune évaluation de rentabilité ou toute autre dimension éducative n'est citée dans le rapport d'instruction. Le même critère d'admissibilité a été employé pour le financement, en 1986, d'une école universitaire d'ingénieurs dans le même pays. Les conclusions de l'instruction mentionnaient que « le concept de rentabilité n'est pas applicable à ce type de projet », et que la « comparaison des coûts et des avantages du projet ... fait apparaître un TRE acceptable d'environ 10 % ». La première observation est manifestement erronée, mais probablement justifiée au motif que la Banque n'avait pas, à l'époque, d'économistes de l'éducation parmi son personnel. En revanche, en 1986, l'école du capital humain dans la pensée économique était en plein essor parmi les économistes généraux et le concept de rentabilité économique de l'éducation tout à fait pertinent. La seconde observation contredit non seulement la première, mais le chiffre de 10 % pour le taux de rentabilité économique n'est étayé par aucune analyse précise. On trouve de semblables observations dans des projets postérieurs, jusqu'au début des années 90.

Postérieurement au PASA, on peut suivre la chronologie des approches analytiques, sur la base d'observations spécifiques figurant dans des rapports d'instruction :

- 1997 – « L'analyse économique et financière de projets d'éducation de ce type est extrêmement complexe et souvent sans intérêt... Une rentabilité financière est dépourvue de pertinence pour un établissement d'enseignement. » Cette observation répète la pensée de la BEI du milieu des années 80, alors même que la pensée économique internationale avait adopté une position inverse.
- 1997 – « La détermination de la rentabilité financière n'est pas pertinente pour un projet d'éducation ». Toutefois, l'analyse continue en indiquant que « le calcul de la rentabilité économique des investissements en faveur de l'éducation est souvent fondé sur une analyse coûts/avantages », et déplore à juste titre que « ces calculs exigent des statistiques fiables.... qui ne sont pas disponibles pour le projet en question ».
- 1998 – Projets dépourvus de toute analyse économique.
- 1999 – « En raison de la fragilité des calculs.... l'estimation de la rentabilité n'a pas été faite pour ce projet (mais) les résultats d'études récentes de l'OCDE au sujet [du pays] dans son ensemble montrent que le taux de rentabilité de l'enseignement secondaire [dans le pays] tend à être parmi les plus bas de la zone OCDE ». Il s'agit là de la première utilisation attestée des données de l'OCDE, coïncidant peut-être avec la première publication, dans « Regard sur l'éducation », des estimations de taux de rentabilité pour les pays de l'OCDE. Ce projet marque également le début d'un recours aux taux sectoriels de rentabilité de l'enseignement pour justifier (par extrapolation) des projets spécifiques d'éducation.
- 1999 – Un rapport d'instruction postérieur contient pour la première fois une estimation à la fois excellente et originale du taux de rentabilité économique du projet (d'environ 7%). Il contient également une excellente analyse de marché du rendement des

universités, ainsi qu'une analyse coût-efficacité. Il s'agit de la première tentative d'appliquer dans un projet réel la méthodologie d'instruction d'octobre 1999 (voir ci-dessus).

- 1999 – Dans un rapport encore postérieur, l'analyse de projet incluait a) l'impact éducatif du projet du point de vue de l'acquisition de connaissances par les élèves, et b) une discussion quant à la nécessité d'indicateurs du rendement scolaire.
- 2000 – Nouveau recul de l'analyse économique, en particulier de l'analyse quantitative.
- 2001 – Première référence à i2i avec le commentaire suivant : « étant donnée la nature des projets concernés, il est difficile d'en monétiser les avantages. Par conséquent, nous n'avons pas procédé à une analyse coûts/avantages standard ni estimé un taux de rentabilité économique propre à ce projet. Nous citons.... les estimations des taux sectoriels de rentabilité et comptons que tous les projets d'enseignement primaire et secondaire couverts par le présent programme feront ressortir de semblables niveaux de taux sectoriel de rentabilité. » À partir d'autres études, des taux sont cités pour l'enseignement secondaire qui vont de 3,1 à 22,8 %.
- 2001 – La question de l'utilisation des résultats scolaires en tant qu'indicateur de performance est soulevée. Bonne analyse du rendement scolaire. « Un taux de rentabilité économique n'a pas été calculé pour ce projet. On estime la rentabilité financière du projet (PPP) à environ 7,5 % . »
- 2002 – Un taux de rentabilité économique a été calculé, à savoir 6,5 % et 5,2 %, pour différents types d'enseignement supérieur. Très bonnes annexes analytiques.
- 2003 – Taux de rentabilité privé original estimé à 14,6 %. Les prêts-étudiants sont justifiés au motif que ce sont les bénéficiaires qui payent. Projet clé en ce sens qu'il a rompu avec le modèle de projet de construction de bâtiments scolaires. Excellente analyse lors de l'instruction.

NB : pour beaucoup de projets entre 2001 et 2005, le TRE n'avait pas été chiffré.

Il est intéressant de noter que la BEI n'est pas la seule parmi les organisations internationales à avoir tardé à prendre en compte l'importance du capital humain dans son programme de prêts. Le volume des prêts de la Banque mondiale en faveur de l'éducation a été très faible entre 1962 et le milieu des années 80, mais l'institution a depuis augmenté ses prêts en faveur de l'éducation et de la santé, les deux premiers sous-secteurs du capital humain, qui comptent désormais pour un quart de ses prêts dans certaines régions. La Banque interaméricaine de développement et la Banque asiatique de développement ont connu des cheminements semblables. Tout en gardant à l'esprit que les concours de la Banque sont principalement destinés au monde développé plutôt qu'aux pays en développement et que certains mandats, tels que celui pour les ACP (dans une certaine mesure) et le mandat ALA, n'incluent pas le capital humain, on constate que la BEI atteint désormais des niveaux comparables. En 2005, quelque 16 % des approbations de prêts pour toute la Banque concernaient ces secteurs.

Possibilités de développement

Après un lent début, on a pu constater que les opérations de la BEI dans le secteur de l'éducation avaient enregistré depuis 2000 des progrès manifestes et importants. Toutefois, des progrès sont encore possibles à l'avenir :

Mentalité de construction toujours présente. Aujourd'hui encore, la plupart des projets sont traités comme de projets de construction. On n'accorde pas assez d'attention à la dimension « éducation » du projet en tant que telle, c'est-à-dire à la façon dont les élèves apprennent.

Erreur de localisation dans l'organisation. Le capital humain est localisé dans le département « Industrie et Services ». Cela ne donne sans doute pas sa juste place à l'éducation qui devrait jouer un rôle de premier plan dans les opérations de la Banque, et pourrait être l'une des causes de la persistance du syndrome de la construction dans les projets d'éducation.

Ressources insuffisantes. La division « Capital humain » a neuf postes d'encadrement, dont deux sont des économistes de l'éducation. Récemment ce personnel instruisait une vingtaine de projets par an.

Travail sectoriel irrégulier. Le travail dans le secteur de l'éducation a commencé en 2000 mais semble avoir ralenti avec uniquement un seul document en 2004.

Séparation entre travail sectoriel et projets. Dans les rares occasions où il y a eu du travail sectoriel précédemment au projet, le projet en question ne tient pas compte des priorités identifiées dans le travail sectoriel.

Instruction peu détaillée. La qualité de l'instruction des projets est très contrastée. Il y a eu quelques exemples excellents, mais la plupart des instructions semblent suivre une approche mécaniste. L'analyse économique est souvent inachevée et la qualité de cette dernière est fonction du profil des participants à l'instruction. Cela se traduit par un manque de cohérence des propositions soumises au Conseil d'administration pour des types semblables de projet. Dans certains cas, l'analyse coûts-avantages a été utilisée pour le travail sectoriel et la préparation de projets, mais, là encore, pas uniformément. On ne trouve pas, dans les documents relatifs aux projets, des estimations de l'incidence distributive des dépenses publiques sur l'éducation. Les questions de l'efficacité interne de l'enseignement, par exemple acquisition de connaissances par euro dépensé, ne sont pas d'ordinaire abordées lors de l'instruction.

Autres options. Les projets sont proposés à la Banque ; elle n'en est pas le promoteur. Cependant, lorsque qu'elle s'interroge sur les projets qu'il convient de financer et lorsqu'elle analyse l'efficacité économique de ses projets, la Banque ne tient pas suffisamment compte d'autres options possibles.

Attention insuffisante accordée à la qualité de l'enseignement. Au delà de l'accent mis sur les bâtiments, les projets d'éducation traitent principalement de questions quantitatives, comme par exemple l'augmentation de la capacité d'accueil des écoles. À de rares exceptions près, citées dans la liste des projets ci-dessus, aucune attention n'est accordée au processus d'apprentissage.

Données trompeuses. Compte tenu de l'accent mis sur les bâtiments scolaires, la Banque a commandé à juste titre une étude sur l'effet de ces bâtiments sur l'apprentissage (*L'évaluation des investissements en équipements éducatifs*, en collaboration avec l'OCDE, 2000 :17-32). Les résultats de l'étude étaient positifs et cette dernière est régulièrement citée à l'appui de la construction de bâtiments en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, des observations plus récentes et plus solides nuancent les résultats de l'étude en question.

Questions concernant la raison d'être des activités actuelles

Une question clé pour la Banque, en tant que bailleur de fonds de l'infrastructure éducative plutôt que de l'éducation en tant que telle, est la suivante : « *L'amélioration des bâtiments contribue-t-elle à la qualité de l'éducation ?* » Puisque la majeure partie des concours de la BEI en faveur de l'éducation a financé des bâtiments scolaires, il est normal de se demander ce que d'autres études d'évaluation ont conclu en ce qui concerne la relation entre l'amélioration des bâtiments et celle de la qualité de l'enseignement. Les résultats sont contrastés. Il n'y a aucune réponse claire permettant d'affirmer que l'amélioration des bâtiments scolaires entraîne une amélioration de la qualité de l'enseignement. Trois études sont très largement citées dans la documentation et les ouvrages consacrés au sujet : une méta-analyse se rapportant aux États-Unis et deux évaluations quasi-expérimentales concernant les pays en développement.

Aux États-Unis, un examen de 74 études a prouvé que, toutes choses égales par ailleurs, l'effet de meilleures installations sur les résultats scolaires n'était statistiquement significatif que dans 12 cas seulement. Seule une étude sur dix a pu étayer l'existence d'un effet statistiquement significatif d'une amélioration des installations sur les résultats scolaires. Au Brésil, l'outil analytique était le rapport coût-efficacité d'une gamme d'intrants scolaires tels que bâtiments, manuels et qualifications des enseignants. Le rapport coût-efficacité dans ce cas-ci est défini comme le gain de rendement scolaire par unité de dépense pour un intrant donné. Un grand projet

d'étude d'évaluation mené par la Banque mondiale dans le nord-est du Brésil a montré que les intrants non matériels tels que les manuels scolaires, étaient plus efficaces par rapport aux coûts pour améliorer les résultats scolaires que les infrastructures. Les intrants non matériels étaient presque dix fois plus efficaces pour faire progresser les résultats scolaires qu'une amélioration des salles de classe. Cette étude a eu un effet déterminant sur la décision de la Banque mondiale de changer sa politique d'éducation, qui privilégie désormais les intrants non matériels au détriment de l'approche « briques et mortier ». Une autre étude d'évaluation réalisée en Indonésie a affecté aléatoirement des élèves à de bonnes et de mauvaises écoles du point de vue des installations. L'outil analytique était l'isolement économétrique de l'effet de meilleures installations scolaires comparées à un groupe témoin de zones scolaires où aucune construction n'avait été effectuée. On a constaté que, toutes choses égales par ailleurs, chaque école primaire construite par tranche de 1 000 enfants s'est traduite par une augmentation moyenne allant de 0,12 à 0,19 année de scolarité et par une augmentation des salaires allant de 1,5 à 2,7 %.

La question de savoir si ces analyses portant sur des pays en développement sont totalement valides pour les opérations de la Banque dans ses États membres peut être débattue. Cependant, on a encore plus de raisons de s'interroger sur le bien-fondé, pour la BEI, de continuer à focaliser ses activités dans le secteur de l'éducation presque exclusivement sur l'infrastructure.

PROCESSUS ET CRITÈRES D'ÉVALUATION

La performance des projets est évaluée au moyen des critères d'évaluation fondamentaux définis par le Groupe de coopération en matière d'évaluation (GCE), lequel rassemble les unités des banques multilatérales de développement (groupe de la Banque mondiale, banques régionales de développement, et BEI) chargées de l'évaluation des opérations, conformément aux travaux du Groupe de travail du CAD sur l'évaluation de l'aide (OCDE), et adaptés de manière à répondre aux besoins opérationnels particuliers de la BEI. Les évaluations prennent dûment en compte les critères d'analyse utilisés pour l'instruction ex ante des projets ainsi que la stratégie, les politiques et les procédures applicables aux opérations évaluées. Les modifications apportées aux politiques ou aux procédures de la BEI après l'instruction des projets, qui sont pertinentes dans le contexte de l'évaluation desdits projets, sont également prises en considération.

1. PERTINENCE AU REGARD DES POLITIQUES DE L'UE, DE LA BEI ET DES PAYS (Premier pilier de la valeur ajoutée pour les opérations individuelles)

La pertinence est la mesure dans laquelle les objectifs d'un projet sont compatibles avec les politiques de l'UE telles que définies par le Traité, les directives, les décisions du Conseil, les mandats, etc., ainsi qu'avec les décisions des gouverneurs de la BEI, les exigences des bénéficiaires, les besoins du pays, les priorités globales et les politiques des partenaires. Au sein de l'UE, il est fait référence aux politiques communautaires et aux politiques de la BEI pertinentes, et spécifiquement à l'Article 267 du Traité qui définit la mission de la Banque. À l'extérieur de l'Union, les éléments de référence essentiels sont les objectifs de politique générale énoncés dans les mandats pertinents.

2. PERFORMANCES DU PROJET

(Deuxième pilier de la valeur ajoutée pour les opérations individuelles)

- **L'efficacité** est la mesure dans laquelle les objectifs du projet ont été réalisés ou devraient l'être, compte tenu de leur importance relative, une fois prise en considération toute modification qui aurait été apportée au projet après l'approbation du prêt.
- **L'efficience** est la mesure dans laquelle les avantages et les résultats du projet correspondent aux ressources et aux apports engagés. Lors de l'instruction ex ante, l'efficience du projet est normalement mesurée au moyen des taux de rentabilité économique et financière. S'agissant de projets du secteur public, il est fréquent que le taux de rentabilité financière ne soit pas calculé ex ante. En pareil cas, l'efficience du projet est estimée grâce à une analyse du rapport coût-efficacité.
- **La viabilité à long terme** désigne la probabilité de voir les avantages se maintenir sur le long terme et résister aux risques pendant la durée de vie prévisible du projet. L'évaluation de la viabilité à long terme du projet varie beaucoup d'un projet à l'autre en fonction des circonstances et tient compte des problèmes identifiés lors de l'audit préalable effectué par la Banque.

3. CONTRIBUTION DE LA BEI

- **La valeur ajoutée financière de la BEI (troisième pilier de la valeur ajoutée pour les opérations individuelles)** identifie le type de valeur ajoutée financière fourni au regard des options disponibles, notamment les améliorations des aspects financiers permettant de faciliter le cofinancement d'autres bailleurs de fonds (effet de catalyse).
- **Les autres contributions de la BEI (facultatif)** se réfèrent à toute contribution non financière significative que la BEI apporte à l'opération ; il peut s'agir d'améliorations apportées aux aspects, notamment techniques et économiques, du projet.

4. GESTION DU CYCLE DU PROJET PAR LA BEI

La gestion du cycle du projet par la BEI évalue le traitement de l'opération par la Banque, depuis le stade de l'identification et de la sélection du projet jusqu'à son suivi une fois celui-ci achevé.

BANQUE EUROPÉENNE D'INVESTISSEMENT

ÉVALUATION DES OPÉRATIONS (EV)

Le service d'évaluation des opérations (EV) a été créé en 1995 dans le but de procéder à des évaluations ex post des opérations de la Banque à l'intérieur et à l'extérieur de l'Union.

EV effectue ses évaluations conformément aux pratiques internationales en vigueur et en tenant compte des critères généralement reconnus de pertinence, d'efficacité, d'efficience et de viabilité à long terme. EV formule des recommandations sur la base des conclusions qui ont été tirées de l'évaluation ex post. Ces enseignements doivent permettre d'améliorer les résultats opérationnels, la responsabilisation et la transparence.

Chaque évaluation repose sur l'analyse approfondie d'une sélection d'investissements, dont les conclusions servent de base pour la rédaction d'un rapport de synthèse.

Les évaluations ex post thématiques suivantes sont publiées sur le site Web de la BEI :

1. Résultats obtenus par un échantillon de neuf stations d'épuration des eaux d'égout dans des pays membres de l'Union européenne (1996 – disponible en allemand, anglais et français)
2. Évaluation de 10 opérations dans le secteur des télécommunications d'États membres de l'Union européenne (1998 – disponible en allemand, anglais et français)
3. Contribution de grandes infrastructures routières et ferroviaires au développement régional (1998 - disponible en allemand, anglais et français)
4. Évaluation de projets industriels financés par la Banque européenne d'investissement au titre de l'objectif de développement régional (1998 - disponible en allemand, anglais et français)
5. Évaluation de 17 projets dans le secteur de l'eau dans le bassin méditerranéen financés par la BEI (1999 – disponible en allemand, anglais, espagnol, français et italien)
6. L'impact des opérations d'emprunt de la BEI sur l'intégration des nouveaux marchés des capitaux (1999 – disponible en français, anglais et allemand)
7. Contribution de la BEI au développement régional – Rapport de synthèse : impact sur le développement régional des financements accordés par la BEI à 17 projets au Portugal et en Italie (2001 – disponible en anglais (version originale) et en allemand, français, italien et portugais (traductions))
8. Évaluation des opérations sur capitaux à risques réalisées par la BEI dans quatre pays ACP 1989-1999 (2001 - disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
9. Financement par la BEI de projets relevant du secteur de l'énergie dans l'Union européenne et dans les pays d'Europe centrale et orientale (2001 - disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
10. Examen de la pratique de l'attestation globale pour les prêts globaux en faveur des PME (2002 - disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
11. Financement par la BEI de projets relevant du secteur de la gestion des déchets solides (2002 - disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
12. Évaluation de l'impact des financements de la BEI sur le développement régional en Grèce (2003 - disponible en anglais (version originale) et en français (traduction))
13. Évaluation de projets réalisés dans le secteur des transports en Europe centrale et orientale (2003 - disponible en anglais (version originale))
14. Projets d'aménagement urbain financés par la BEI à l'intérieur de l'UE (2003 - disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
15. Évaluation des projets financés par la BEI au titre des mandats ALA (2004 - disponible en anglais (version originale) et en allemand, espagnol et français (traductions))
16. Évaluation des projets financés par la BEI dans le secteur des compagnies aériennes (2004 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))

17. Évaluation des projets financés par la BEI dans le secteur des infrastructures aéroportuaires (2005 – disponible en anglais (version originale))
18. Les prêts globaux sur ressources propres de la BEI au titre de ses mandats méditerranéens (2005 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
19. Évaluation du financement par la BEI de projets ferroviaires dans l'Union européenne (2005 – disponible en anglais (version originale) et en français (traduction))
20. Évaluation des projets de type PPP financés par la BEI (2005 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traductions))
21. Évaluation des prêts globaux consacrés aux PME dans l'Union élargie (2005 – disponible en anglais (version originale) et en allemand (traduction))
22. Les prêts individuels sur ressources propres de la BEI au titre de ses mandats méditerranéens (2005 – disponible en anglais (version originale) et en allemand (traduction))
23. Évaluation des financements de la BEI sous forme de prêts individuels au titre de la Convention de Lomé IV (2006 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traduction))
24. Évaluation des financements de la BEI sous forme de prêts globaux au titre de la Convention de Lomé IV (2006 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traduction))
25. Évaluation des investissements de la BEI dans le secteur de l'éducation et de la formation (2006 – disponible en anglais (version originale) et en allemand et français (traduction))

Ces rapports peuvent être consultés sur le site Web de la BEI, à l'adresse suivante :
<http://www.bei.org/publications/eval/>.
Mél. : <mailto:evaluation@bei.org>