



HAL
open science

Impact des allocations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire

Glebehlo Lazare Sika

► **To cite this version:**

Glebehlo Lazare Sika. Impact des allocations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire. Economies et finances. Université de Bourgogne, 2011. Français. NNT : 2011DIJ0E001 . tel-00620800v2

HAL Id: tel-00620800

<https://theses.hal.science/tel-00620800v2>

Submitted on 12 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université de Bourgogne

Institut de Recherche sur l'Éducation Sociologie et
Économie de l'Éducation

Ecole Doctorale Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires

(ED-LISIT n°491)

IREDU (UMR CNRS 5225)



THESE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : Sciences Economiques (CNU 05)

Spécialité : Économie de l'éducation

Présentée par : **Glebelho Lazare SIKA**

Soutenue publiquement : le 28 juin 2011

THEME :

**Impact des allocations en ressources sur l'efficacité
des écoles primaires en Côte d'Ivoire**

Directeur de thèse

Jean BOURDON

Membres du Jury :

MINGAT Alain, Directeur de Recherches au CNRS, Université de Bourgogne

PILON Marc, Directeur de Recherches à l'IRD, CEPED-Université de Paris V

(Rapporteur)

LAVIALLE Christophe, MCF HDR -Université d'Orléans. (Rapporteur)

BOURDON Jean, Directeur de Recherche au CNRS, Université de Bourgogne

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; elles doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

A mon père qui m'a particulièrement encouragé à préparer cette thèse, mais que les vicissitudes de la vie n'ont pas permis de voir l'aboutissement de ce travail.

A ma mère qui m'a engendré, mais qui n'a jamais pu jouir des fruits de ses souffrances et de ses efforts.

A tous mes frères et soeurs qui m'ont apporté leurs soutiens inestimables durant toutes les périodes difficiles et tumultueuses.

A mon épouse SIKA Kouadio Boloï Yah Virginie qui a su jouer le rôle de chef de famille pendant ces trois si longues années d'absence.

A mes si chers enfants (Marie-Joseph, Kevin-Emmanuel, Marie-Stephane, Luc-Antoine et Jean-David) et leur gouvernante Aliman Ouattara qui ont fait le sacrifice de supporter mon absence, le temps de la préparation de cette thèse.

Au Dr N'guessan KOFFI qui m'a particulièrement encouragé à faire cette thèse et qui n'a pas hésité un seul instant, à négocier une bourse pour moi et a placé son entière confiance en moi.

A tout le personnel administratif et enseignant de l'Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée et à tous les élèves de l'ENSEA des promotions 2007 à 2011 qui m'ont témoigné leurs amitiés et leurs encouragements.

Aux responsables de la mission de coopération française en Côte d'Ivoire qui ont contribué au financement de cette thèse. Mon infinie gratitude à Mlle Juliette N'Takpé du service de la coopération et d'action culturelle.

Hommage à toutes les victimes de cette guerre fracticide et stupide en Côte d'Ivoire. Que la terre d'Eburnie qui les a vus naître, soit un lieu de reconfort pour eux. Que le Seigneur Dieu, Tout Puissant, pose sa main et sa protection sur tous les rescapés de cette crise militaro-politique de 2000-2011.

Remerciements

L'occasion nous est donnée ici de remercier toutes les personnes qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de cette thèse de doctorat en économie de l'éducation.

Nos remerciements les plus sincères vont à notre Directeur de thèse, Professeur Jean BOURDON, sans qui, cette thèse n'aurait probablement jamais abouti. Il a su successivement nous diriger, puis nous épauler tout en nous laissant libre de travailler à ce qui nous intéressait. C'est donc avec beaucoup de plaisir et pour le meilleur de cette thèse que nous avons usé et abusé de sa grande disponibilité tout au long de notre cheminement avec lui.

Nos remerciements s'adressent également à Marc PILON, celui qui nous a encouragé à la recherche en éducation, Alain MINGAT, Monsieur « Afrique francophone » et Christophe LAVIALLE, MCF HDR de l'université d'Orléans d'avoir accepté de composer le jury de cette thèse. Cette version de la thèse a bénéficié de leurs précieux commentaires.

Nous réitérons nos remerciements aux responsables de l'Université de Bourgogne de Dijon, de l'école doctorale LISIT et de l'IREDU de nous avoir fourni un environnement matériel favorable à la recherche et l'occasion de rencontrer des chercheurs et des doctorants.

Parmi eux, nous pensons tout particulièrement remercier Mme Christine GUEGNARD et Mme Bertille THEUREL qui, probablement sans le savoir, nous ont donné l'envie de finaliser cette thèse par leurs relectures pointilleuses et leurs suggestions. Nous nous en voudrions également de ne pas remercier Mmes Fabienne GRAS et Marie-Odile PONTHER, Monsieur Alain GUELDRY et tous les collègues doctorants de l'IREDU de 2007 à 2011.

Nos remerciements s'adressent à l'ensemble du personnel de l'ENSEA, aux collègues enseignants et chercheurs et au personnel administratif. Leurs conseils et leurs suggestions nous ont été d'un grand concours. Nous pensons particulièrement au Directeur de l'ENSEA, Dr N'Guessan KOFFI dont l'appui constant et les conseils ont été très appréciables.

Une adresse particulière au Professeur Michel DEBEAUVAIS, ancien directeur de l'IPE, membre fondateur du Groupe de Recherches sur l'Education en Afrique (GRETAFA), qui n'a ménagé aucun effort pour nous aider, nous encourager et répondre à nos sollicitations.

Nous n'oublions pas les personnels de l'Institut International de Planification de l'éducation (IPE) de l'UNESCO à Paris (France), du Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire, notamment la Direction de l'Informatique, de la Planification, de l'Evaluation et des Statistiques et en particulier Monsieur Roger BAMSSIE, mon Directeur de la DPP/MESRIT, qui n'ont pas hésité un seul instant pour nous fournir des données statistiques, répondre à nos sollicitations et nous encourager à la persévérance dans le domaine de l'éducation.

Nous gardons en mémoire les contributions multiformes des amis et collègues en particulier Elise KACOU, Akouvi NAYO, Fulgence GNAGNE Mel, Mariame KONE, Claude M'VOA Latrie, Béné FABIOLA (documents, relecture, échanges d'idées, soutien moral et matériel).

Toute notre profonde gratitude à la Mission de Coopération de l'Ambassade de France en Côte d'Ivoire et à l'Union Economique et Monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA) qui ont rendu possible cette thèse par leur assistance et leur contribution financière.

Enfin, merci aux familles BOTTI, SIKI, KOUADIO et Alliées pour le réconfort et la compréhension dont elles ont fait preuve pendant ces trois années de préparation de la thèse.

Résumé

La qualité de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire s'est fortement dégradée au cours de ces trois dernières décennies. Cette situation est la résultante d'une gestion approximative du système éducatif, qui se caractérise par une insuffisance de support pédagogique, une mauvaise allocation des ressources, un encombrement des salles de classe (42 élèves par enseignants au primaire) et un déficit d'enseignants qualifiés et bien formés. En outre, le conflit militaro-politique de septembre 2002 n'a guère amélioré cet état de choses, bien au contraire, il n'a fait que détériorer davantage la situation.

Ainsi, la présente thèse s'est fixée comme objectifs d'analyser, d'une part l'influence des dotations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire sur la base d'une enquête sur les compétences réalisée par le Ministère de l'Education Nationale et d'autre part, d'examiner l'impact du conflit militaro-politique de septembre 2002 sur la demande d'éducation en s'appuyant sur les données des enquêtes MICS-2000 et 2006 réalisées auprès des ménages.

Pour ce faire, une classification des écoles selon leur dotation en ressources s'est faite, ensuite, au moyen de la méthode de l'enveloppe des données (DEA, méthode non paramétrique), une frontière d'efficacité est construite pour mettre en exergue les spécificités des écoles et enfin une estimation économétrique (modèle Tobit sur les données censurées) est mise en œuvre pour déceler les facteurs influençant la formation des scores d'efficacité.

Il ressort des analyses qu'une augmentation de la quantité des ressources allouées à une école n'est pas gage de sa performance car les facteurs d'efficacité ne résident pas dans les dotations en quantité, mais plutôt dans les dotations en qualité c'est-à-dire les valeurs et caractéristiques intrinsèques aux personnes et matériaux mises à la disposition des écoles, ceci fait dans un souci d'adéquation aux besoins spécifiques des écoles et d'équité.

Par ailleurs, à partir d'une méthodologie combinant à la fois l'estimation par les doubles différences, l'estimation par les triples différences et la correction par les contrôles de robustesse, elle aboutit aux résultats selon lesquels, les taux d'accès et d'achèvement aux grades un à six du primaire ont baissé du fait de la crise. En effet, les proportions d'enfants qui achèvent les grades 1 et 2 ont baissé de 25 % et celles des enfants qui achèvent les grades 3, 4 et 5 ont diminué respectivement de 22 %, 16 % et 4 %.

Mots-clés : *Accès à l'enseignement primaire, Achèvement d'un grade de l'enseignement primaire, Afrique, Conflit, Côte d'Ivoire, Dotation en ressources, Education Pour Tous, Efficacité, Estimation par les doubles et triples différences, Frontière d'efficacité, Méthode de l'enveloppe des données, Modèle Tobit.*

Abstract

The quality of primary education in Côte d'Ivoire has deteriorated sharply over the past three decades. This situation is the result of an approximate management of the education system, which is characterized by a lack of educational support, a misallocation of resources, a congestion of classrooms (42 students for a teacher in primary school) and a lack of skilled and well trained teachers. In addition, the military-political conflict in September 2002 did not allow to improve this situation; on the contrary, it has further deteriorated the situation.

Thus, the aim of this thesis is first to analyze the influence of resource endowments on the effectiveness of primary schools in Cote d'Ivoire on the basis of a survey on the competence conducted by the Ministry of Education. Secondly, it examines the impact of military-political conflict in September 2002 on the demand for education based on data from the MICS-2000 and 2006 household surveys.

To do this, a classification of schools according to their resource endowment was made, then, using the method of data envelopment analysis (DEA nonparametric method), an efficiency frontier is constructed to highlight the specificities of schools and finally an econometric estimation (Tobit model censored data) is implemented to identify factors influencing the formation of effectiveness scores.

The analysis shows that increasing the amount of resources allocated to a school does not guarantee its performance as the efficiency factors are not resident in endowment quantity, but rather in the endowment quality, that is the values and characteristics intrinsic to people and materials available to schools, this fact in order to fit the specific needs of schools and fairness.

Furthermore, using a methodology combining both double differences estimation, the triple differences estimation and correction by the robustness checks, we find that the rate of access and completed grades of primary school s one to six of primary school declined because of the crisis. Indeed, the proportions of children completing levels 1 and 2 have fallen by 25% and those of children completing levels 3, 4 and 5 have decreased by 22%, 16% and 4% respectively.

Keywords: *Access to primary education, Completion of a degree in primary education, Africa, Conflict, Côte d'Ivoire, Resourcing, Education for All, Efficiency, Estimation of Double and Triple Differences, Border efficiency, Data Envelopment Analysis, Tobit model.*

Sommaire

REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ.....	IV
ABSTRACT	V
SOMMAIRE	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES.....	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	XIV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE L'ÉTUDE.....	16
CHAPITRE 1- CONTEXTE IVOIRIEN.....	18
1.1- Aspects physiques	19
1.2- Politique de décentralisation et d'aménagement du territoire.....	21
1.3- Des inégalités sur le territoire ivoirien	23
CHAPITRE 2- NÉCESSITÉ DE L'EPT ET SON ADAPTATION AU CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE IVOIRIEN.....	30
2.1- Définition des concepts	30
2.2- Prise en compte de l'éducation dans l'analyse économique	35
2.3- Théories de l'éducation	36
2.4- Contexte politique ivoirien.....	42
2.5- Pauvreté en Côte d'Ivoire.....	46
2.6- Contexte sanitaire.....	56
2.7- Contexte éducatif.....	58
CHAPITRE 3- ÉVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	67
3.1- Plans de développement et orientations des politiques éducatives	67
3.2- Organisation du système éducatif ivoirien	73
3.3- Education, formation et alphabétisation.....	92
3.4- Financement de l'éducation	95
3.5- Diagnostic de l'enseignement primaire.....	102
DEUXIÈME PARTIE : DES DIFFÉRENCES DANS LES ALLOCATIONS EN RESSOURCES SE TRADUISENT-ELLES PAR DES DIFFÉRENCES DE RÉSULTATS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN CÔTE D'IVOIRE ?	141
INTRODUCTION.....	142
CHAPITRE 1- DE LA RELATION ENTRE ALLOCATION DES RESSOURCES DES ÉCOLES PRIMAIRES ET QUALITÉ DES RÉSULTATS SCOLAIRES.....	149

1.1- Définitions et mesures	149
1.2- Identification d'une école efficace	165
1.3- Améliorer l'efficacité des écoles en se référant aux caractéristiques des « écoles efficaces »	167
1.4- Effets des ressources scolaires sur les résultats des élèves	169
1.5- Effets des autres facteurs sur les résultats des élèves	179
1.6- Mesure des acquisitions des élèves	197
CHAPITRE 2- DIAGNOSTIC DE L'EFFICACITÉ DE L'ÉCOLE IVOIRIENNE ET SPÉCIFICATION DU MODÈLE D'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ	204
2.1- Sources de données	204
2.2- Construction de l'enquête	205
2.3- Qualités psychométriques des épreuves	211
2.4- Résultats globaux des différentes épreuves par domaine	211
2.5- Analyse des variances simples	213
2.6- Traitement des valeurs manquantes	214
2.7- Choix méthodologique et justification	218
2.8- Spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité	220
CHAPITRE 3- PRINCIPAUX RÉSULTATS	232
3.1- Prise en compte de la variation	232
3.2- Mise en œuvre de la méthode de l'enveloppe (DEA)	237
3.3- Analyse de l'efficacité des écoles	240
CHAPITRE 4- MODÉLISATION DE L'EFFICACITÉ	253
4.1- Choix méthodologique	253
4.2- Mise en œuvre de la méthodologie	255
4.3- Estimation des scores obtenus à l'objectif de maximisation des performances moyennes	257
4.4- Estimation des scores obtenus à l'objectif de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité	265
CONCLUSION	273
TROISIÈME PARTIE : CRISE IVOIRIENNE ET SES CONSÉQUENCES SUR LA DEMANDE D'ÉDUCATION AU PRIMAIRE	275
INTRODUCTION	276
CHAPITRE 1- DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION À L'IMPACT DES SITUATIONS DE CRISE	283
1.1- Déterminants de la demande d'éducation	283
1.2- Influence des crises sur la demande d'éducation	294
1.3- Cas spécifique de la crise ivoirienne de 2002	300
CHAPITRE 2- SOURCES DE DONNÉES ET ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	308
2.1- Présentation des sources de données utilisées	308
2.2- Justification du choix de la méthodologie utilisée	319
CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE ET INTERPRÉTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	330
3.1- Des différences de base à des différences d'estimation	330
3.2- Différences d'estimation dans l'accès	339
3.3- Différences d'estimation dans l'achèvement	341
3.4- Résultats des régressions de base	342
3.5- Régression de base dans l'accès avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève	346

3.6- Régression de base dans l'achèvement avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève.....	347
3.7- Contrôles de robustesse : différences triples et variables instrumentales	349
CHAPITRE 4- MÉCANISMES EXPLICATIFS DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET MESURES	
D'ATTÉNUATION DE L'IMPACT DE LA CRISE	355
4.1- Mécanismes explicatifs des résultats.....	355
4.2 - Mesures d'atténuation de l'impact des événements de la crise et de hausse de la demande scolaire dans l'enseignement primaire	360
CONCLUSION.....	365
CONCLUSION GÉNÉRALE	368
BIBLIOGRAPHIE	377
ANNEXES	407
ANNEXE 1- CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE.....	408
A1.1- Evolution de la population : une croissance démographique rapide et soutenue....	408
A1.2 - Déterminants de la croissance démographique	409
A1.3- Population étrangère.....	413
A1.4- Accroissement démographique fortement différencié selon les régions.....	415
A1.5 - Structure par sexe et âge.....	416
A1.6- Composition culturelle diversifiée	418
ANNEXE 2- CONTEXTE ÉCONOMIQUE	423
A2.1- Miracle ivoirien de 1960 à 1980.....	423
A2.2 - Crise économique des années 1980-1990	426
A2.2.1- Premières tentatives de stabilisation.....	428
A2.2.2- Dévaluation du franc CFA et reprise de la croissance	430
A2.3- Incertitudes politiques et accentuation de la crise politique de 1999 à 2005	431
A2.4 - Tentative de reprise depuis 2005.....	433
ANNEXE3	437
A3.1- Les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en français	437
A3.2- Déterminer les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en mathématiques.....	439
A3.3- Présentation Variables utilisées pour la classification des écoles de 1996 et 2002	441
TABLE DES MATIÈRES	478

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : EVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES PAR DEGRÉ D'ENSEIGNEMENT DE 1960 À 2007	4
TABLEAU 2 : EVOLUTION DU TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES DANS LE MONDE DE 1950 À 2008.....	7
TABLEAU 3 : TENDANCES MONDIALES DE L'ESPÉRANCE DE VIE ET DU REVENU PAR HABITANT, 1960-2000.....	9
TABLEAU 4 : EVOLUTION DES TAUX BRUT D'ADMISSION ET DE SCOLARISATION ET DU RATIO ÉLÈVE/CLASSE AU PRIMAIRE EN CÔTE D'IVOIRE DE 1960 À 2007.....	18
TABLEAU 5 : RÉPARTITION DES TAUX BRUTS DE SCOLARISATION PAR RÉGION DE CÔTE D'IVOIRE.....	25
TABLEAU 6 : RÉPARTITION RÉGIONALE DU RÉSEAU ROUTIER IVOIRIEN EN 2001	29
TABLEAU 7 : EVOLUTION DE LA PAUVRETÉ EN CÔTE D'IVOIRE DE 1985 À 2008	49
TABLEAU 8 : TAUX DE PAUVRETÉ DES DIFFÉRENTES RÉGIONS DES ANNÉES 2002 ET 2008.....	52
TABLEAU 9 : DONNÉES D'ENSEMBLE AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE (AOF) ET AFRIQUE EQUATORIALE FRANÇAISE (AEF), TOGO ET CAMEROUN – ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ	63
TABLEAU 10 : EVOLUTION DU NOMBRE D'ÉCOLES PRÉSCOLAIRE PAR RÉGION DE 1996 À 2006.	76
TABLEAU 11 : EVOLUTION DES ÉCOLES ET DES CLASSES PRÉSCOLAIRES PAR ORDRE D'ENSEIGNEMENT	77
TABLEAU 12 : EVOLUTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU PRÉSCOLAIRE PAR GENRE	77
TABLEAU 13 : EFFECTIFS DES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE PAR RÉGION DE 2000 À 2007.....	78
TABLEAU 14 : TAUX BRUTS D'ADMISSION ET DE SCOLARISATION AU PRÉSCOLAIRE DE 1998 À 2007.....	79
TABLEAU 15 : NOMBRE D'ÉCOLES ET DE CLASSES SECONDAIRES SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT DE 2000 À 2007.....	84
TABLEAU 16 : EFFECTIFS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DE 2000 À 2007	84
TABLEAU 17 : INDICATEURS (EN %) DE LA SCOLARISATION AU SECONDAIRE SELON LE SEXE DE 1998 À 2007	87
TABLEAU 18 : EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS PAR STRUCTURE PUBLIQUE D'ACCUEIL EN 2007.....	91
TABLEAU 19 : NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS ET D'ÉTUDIANTS PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENTS EN 2004-2005 DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	92
TABLEAU 20 : TAUX D'ANALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ANS ET PLUS) ET NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES, PAR RÉGION, 2005-2008.....	95
TABLEAU 21 : DÉPENSES PUBLIQUES POUR LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION, 1990-2007.....	96
TABLEAU 22 : DÉPENSES PUBLIQUES POUR L'ÉDUCATION PAR RÉGION EN 2007 OU PROCHE,.....	99
TABLEAU 23 : STRUCTURE (%) DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION PAR NATURE ENTRE LES TROIS MINISTÈRES CONSTITUANT LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION, 2000-2007	100
TABLEAU 24 : ESTIMATION DES DÉPENSES D'ÉDUCATION DES FAMILLES	100
TABLEAU 25 : SITUATION D'EXÉCUTION DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION DE 2002 À 2007.....	101
TABLEAU 26 : EFFECTIFS DES NOUVEAUX ENTRANTS AU GRADE 1 ET DU TAUX BRUT D'ADMISSION DE 1990-2008.....	103
TABLEAU 27 : CLASSIFICATION DES RÉGIONS EN FONCTION DE LEUR TAUX BRUT DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE.....	114
TABLEAU 28 : DÉPÉDITION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ENTRE 2001 ET 2006	123
TABLEAU 29 : IMPACT DES DÉPÉDITIONS SUR LA DISPONIBILITÉ DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ENTRE 2001 ET 2006	124
TABLEAU 30 : RÉCAPITULATIF DES ENSEIGNANTS DANS LA ZONE CNO	126
TABLEAU 31 : EVOLUTION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PAR EMPLOI ET PAR CATÉGORIE DE 2006-2007 À 2008-2009	126
TABLEAU 32 : TAUX D'ENCADREMENT DES ÉLÈVES (%) PAR RÉGION DE 1999 À 2007.....	129
TABLEAU 33 : NOMBRE D'ÉCOLES, DE GROUPES PÉDAGOGIQUES, D'ÉLÈVES, D'ENSEIGNANTS PAR DREN EN 2007-2008.....	130
TABLEAU 34 : RATIO ÉLÈVES PAR MAÎTRE AU PRIMAIRE PAR RÉGION ET PAYS EN 1999, 2005, 2006 ET 2007.....	131
TABLEAU 35 : TAUX DE RÉUSSITE AUX EXAMENS (CEPE, BEPC, BAC) EN CÔTE D'IVOIRE DE 1995 À 2009.....	135
TABLEAU 36 : TAUX DE TRANSITION (EN %) DU CM2 EN 6 ^E PAR SEXE, DE 1995 À 2007 EN CÔTE D'IVOIRE	135
TABLEAU 37 : TAUX D'ÉCOULEMENT DES EFFECTIFS DU PRIMAIRE DE 2005-2006 À 2006-2007 EN CÔTE D'IVOIRE	137
TABLEAU 38 : TAUX DE REDOUBLEMENT EN PREMIÈRE ET DERNIÈRE ANNÉES DU PRIMAIRE ET TAUX D'ABANDON EN PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE PAR SEXE DE 1989 À 2006 EN CÔTE D'IVOIRE	137
TABLEAU 39 : TAUX DE REDOUBLEMENT MOYEN (EN %) AU PRIMAIRE DANS CERTAINS PAYS ET GROUPES.....	139
TABLEAU 40 : PART TOTALE DE L'ENSEIGNANT ET PART DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNANT DANS L'EXPLICATION DES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES (CAS DU PRIMAIRE EN AFRIQUE FRANCOPHONE EN POURCENTAGE DE LA VARIANCE EXPLIQUÉE) ..	176
TABLEAU 41 : SCORE (FRANÇAIS + MATHS) SELON LE NIVEAU ACADÉMIQUE DU MAÎTRE.....	177

TABLEAU 42 : POURCENTAGE DES ADULTES (22-44 ANS) QUI LISENT AISÉMENT APRÈS SIX ANS DE SCOLARITÉ SELON LA DURÉE DES ÉTUDES INITIALES.....	194
TABLEAU 43 : RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE L'ÉCHANTILLON PAR NIVEAU SELON LES FORMES DES ÉPREUVES	209
TABLEAU 44 : COEFFICIENTS DE FIDÉLITÉ PAR NIVEAU D'ÉTUDES SELON LES ÉPREUVES ET LE TYPE DE FORME.....	211
TABLEAU 45 : DEGRÉ DE MAÎTRISE (EN %) D'ÉLÈVES ET RÉSULTATS MOYENS PAR DOMAINE SELON LES ÉPREUVES ET LE NIVEAU.....	212
TABLEAU 46 : PART (%) DE LA VARIANCE TOTALE DES SCORES DES ÉLÈVES SELON LE NIVEAU ET LA DISCIPLINE, PAR RÉGION ET ÉCOLE	214
TABLEAU 47 : ÉCOLES PAR NIVEAU D'EFFICACITÉ ET D'ÉTUDES SELON LE TYPE DE MODÈLE CONSIDÉRÉ (CCR OU BCC)	240
TABLEAU 48: ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR DOTATION EN RESSOURCES SCOLAIRES ET PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ.....	246
TABLEAU 49 : ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR NIVEAU ET PAR GRANDES RÉGIONS SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ	247
TABLEAU 50 : ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR MILIEU DE LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE DE L'ÉCOLE ET PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ.....	248
TABLEAU 51 : ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR DOTATION EN RESSOURCES SCOLAIRES ET PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ	250
TABLEAU 52 : ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR NIVEAU ET PAR GRANDES RÉGIONS SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ	251
TABLEAU 53 : ÉCOLES EFFICACES (EN %) PAR MILIEU DE RÉSIDENCE ET PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ	252
TABLEAU 54 : RÉSULTAT DE L'ESTIMATION TOBIT POUR LE CRITÈRE DE PERFORMANCE MOYENNE	258
TABLEAU 55 : SIGNIFICATIVITÉ GLOBALE DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE SIMPLE MAXIMISATION	261
TABLEAU 56 : TEST D'HÉTÉROSCÉDASTICITÉ DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE SIMPLE MAXIMISATION.....	261
TABLEAU 57 : TEST DE NON-NORMALITÉ DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE SIMPLE MAXIMISATION	261
TABLEAU 58 : RÉSULTAT DE L'ESTIMATION TOBIT POUR LE DOUBLE CRITÈRE DE PERFORMANCE MOYENNE ET D'ÉQUITÉ	266
TABLEAU 59 : SIGNIFICATIVITÉ GLOBALE DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE DOUBLE MAXIMISATION	268
TABLEAU 60 : TEST D'HÉTÉROSCÉDASTICITÉ DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE DOUBLE MAXIMISATION	269
TABLEAU 61 : TEST DE NON-NORMALITÉ DE L'ESTIMATION DU MODÈLE DE DOUBLE MAXIMISATION	269
TABLEAU 62 : NOMBRE DE CONFLITS PAR RÉGION DE 1946 À 2006.....	276
TABLEAU 63 : ANNÉES DE SCOLARISATION PERDUES, ASSOCIÉES À L'INTERRUPTION DES TENDANCES PENDANT CERTAINS ÉPISODES DE CONFLIT.....	295
TABLEAU 64 : NOMBRE D'ÉCOLES ET DES CLASSES PRIMAIRE SELON LE STATUT DE L'ÉCOLE EN ZONES CNO EN 2008-2009.....	305
TABLEAU 65 : ASSISTANCE DU PAM AU SYSTÈME ÉDUCATIF POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2004-2005 DANS LA ZONE SOUS CONTRÔLE DES FORCES NOUVELLES	305
TABLEAU 66 : NOMBRE DE MÉNAGES À ENQUÊTER AUX MICS.....	311
TABLEAU 67 : LISTE DES DIFFÉRENTS MODULES RETENUS POUR LE QUESTIONNAIRE MÉNAGE DES ENQUÊTES MICS 2000 ET MICS 2006 EN CÔTE D'IVOIRE.....	311
TABLEAU 68 : RÉGIONS D'ANCRAGE DES STRATES DES ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES	315
TABLEAU 69 : RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON DES ENV DANS LES 11 ANCIENNES RÉGIONS ADMINISTRATIVES.....	316
TABLEAU 70 : NOMBRE DE MÉNAGES, DE FEMMES DE 15-49 ANS, D'ENFANTS DE MOINS DE 5 ANS ET TAUX DE RÉPONSES PAR ENQUÊTE	317
TABLEAU 71 : MISE EN ŒUVRE DE LA MÉTHODE EN DOUBLE DIFFÉRENCE	322
TABLEAU 72 : MESURE DE L'INTENSITÉ DE LA CRISE PAR RÉGIONS GÉOÉCONOMIQUES DE LA CÔTE D'IVOIRE.....	327
TABLEAU 73 : RÉPARTITION DES INDIVIDUS DE 5 À 24 ANS SELON LE NIVEAU SCOLAIRE ATTEINT EN 2002 ET 2006.....	330
TABLEAU 74 : RÉPARTITION DES INDIVIDUS DE 5 À 24 ANS SELON LE NIVEAU SCOLAIRE ATTEINT EN 2002 ET 2008	331
TABLEAU 75 : COMPARAISON DANS L'ACCÈS AUX GRADES DE 1 À 6 PAR LA MÉTHODE DE DIFFÉRENCE DOUBLE AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE L'ANNÉE 2002.....	340
TABLEAU 76 : COMPARAISON DANS L'ACHÈVEMENT DES GRADES DE 1 À 6 PAR LA MÉTHODE DE DIFFÉRENCE DOUBLE AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE L'ANNÉE 2002.....	342
TABLEAU 77 : TEST DE SPÉCIFICATION DE HAUSMAN POUR LE CHOIX ENTRE LE MODÈLE À EFFETS FIXES ET LE MODÈLE À EFFETS ALÉATOIRES	343
TABLEAU 78 : RÉGRESSIONS DE BASE MESURANT LA DOUBLE DIFFÉRENCE DANS L'ACCÈS AUX DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE.....	344
TABLEAU 79 : RÉGRESSIONS DE BASE MESURANT LES DOUBLES DIFFÉRENCES DANS L'ACHÈVEMENT DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE	345
TABLEAU 80 : TEST DE SIGNIFICATIVITÉ JOINTE DES EFFETS FIXES DE L'ÂGE, DE LA RÉGION ET DES CONTRÔLES AU NIVEAU DU MÉNAGE	345
TABLEAU 81 : RÉGRESSION MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACCÈS DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE ET INTERACTION SUR LA RICHESSE DU MÉNAGE.....	346

TABLEAU 82 : RÉGRESSIONS MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACCÈS DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE ET INTERACTION AVEC LE GENRE	347
TABLEAU 83 : RÉGRESSION MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACHÈVEMENT DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE ET INTERACTION SUR LA RICHESSE DU MÉNAGE	348
TABLEAU 84 : RÉGRESSION MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACHÈVEMENT DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE POLITICO-MILITAIRE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE ET INTERACTION AVEC LE GENRE.....	348
TABLEAU 85 : RÉGRESSIONS MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACCÈS AUX DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE MILITARO-POLITIQUE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE, AVEC L'INTENSITÉ DE LA GUERRE.....	350
TABLEAU 86 : RÉGRESSIONS MESURANT LA DIFFÉRENCE DANS L'ACHÈVEMENT DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE MILITARO-POLITIQUE DE 2002 AVEC EFFETS FIXES SUR LA RÉGION ET LA COHORTE D'ÂGE, AVEC L'INTENSITÉ DE LA GUERRE.	350
TABLEAU 87 : TEST D'ENDOGENÉITÉ DE HAUSMAN SELON LA MESURE PAR GRADE	351
TABLEAU 88 : DÉCOMPOSITION DE LA VARIABLE DE TRIPLE DIFFÉRENCE SELON L'INTENSITÉ DES MESURES A ET B	352
TABLEAU 89 : RÉGRESSIONS PAR LES VARIABLES INSTRUMENTALES MESURANT LA DIFFÉRENCE CHEZ LES ENFANTS DANS L'ACCÈS ET L'ACHÈVEMENT DES DIFFÉRENTS GRADES AVANT ET APRÈS LA CRISE MILITARO-POLITIQUE DE 2002	353
TABLEAU 90 : RÉPARTITION DES MÉNAGES SELON LE CHANGEMENT DANS LES DÉPENSES D'ÉDUCATION	357
TABLEAU A1.1 : ÉVOLUTION DE LA POPULATION DE LA CÔTE D'IVOIRE.....	408
TABLEAU A1.2 : ÉVOLUTION DE L'ESPÉRANCE DE VIE À LA NAISSANCE ET DU TAUX BRUT DE MORTALITÉ SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE	409
TABLEAU A1.3 : ÉVOLUTION DU TAUX BRUT DE NATALITÉ (TBN) ET DU TAUX DE FÉCONDITÉ TOTALE (TFT) SELON LE MILIEU DE RÉSIDENCE.....	410
TABLEAU A1.5 : POPULATION (EN %) DE CÔTE D'IVOIRE SELON LE STATUT MIGRATOIRE.....	413
TABLEAU A1.6 : POPULATION ÉTRANGÈRE EN CÔTE D'IVOIRE DE 1965 À 1998	414
TABLEAU A1.7 : TAUX DE FÉCONDITÉ TOTALE (NOMBRE MOYEN D'ENFANTS PAR FEMME), 1998	414
TABLEAU A1.8 : RÉPARTITION DES DEMANDEURS D'ASILE IVOIRIENS PAR LES RÉGIONS DE RÉSIDENCE DE 2000 À 2007	414
TABLEAU A1.9 : EFFECTIF, POIDS DÉMOGRAPHIQUE, DENSITÉS ET TAUX D'URBANISATION PAR RÉGION EN 1998	416
TABLEAU A1.10: ÉVOLUTION DES GROUPES D'ÂGES FONCTIONNELS AU COURS DES TROIS DERNIERS RECENSEMENTS (1975, 1988, 1998).....	418
TABLEAU A1.11: RÉPARTITION DE LA POPULATION IVOIRIENNE PAR GROUPE ETHNIQUE DE 1975 À 1998	419
TABLEAU A1.12 : SITUATION AU 27 MAI 2007 DES ÉDIFICES PUBLICS À RÉHABILITER PAR RÉGION EN ZONE CNO.....	422
TABLEAU A2.1 : PRINCIPAUX AGRÉGATS MACRO-ÉCONOMIQUES 1990-2008	435
TABLEAU A2.2 : RECETTES ET DÉPENSES DE L'ÉTAT, 1990-2008.....	436
TABLEAU A3. 3 : VARIABLES UTILISÉES POUR LA CLASSIFICATION DES ÉCOLES DE 1996 ET 2002	441
TABLEAU A3. 4 : CARACTÉRISATION PAR LES CONTINUES OU MODALITÉS DE COUPURE 'A' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES	442
TABLEAU A3.5 : VARIABLES AYANT SERVI À LA CONSTRUCTION DE LA VARIABLE PROXY DU NIVEAU SOCIO-ÉCONOMICO-CULTUREL DU CP2.....	443
TABLEAU A3.6 : COORDONNÉES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRÉS DES FRÉQUENCES ACTIVES ET DES INDIVIDUS (AFC)	444
TABLEAU A3.7 : CARACTÉRISATION PAR LES FRÉQUENCES DES CLASSES OU MODALITÉS DE COUPURE 'A' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES (NSEC CP2)	445
TABLEAU A3.8: CARACTÉRISATION PAR LES MODALITÉS DES CLASSES OU MODALITÉS DE COUPURE 'A' DE L'ARBRE EN 3 CLASSES (NSEC CE2-CM2)	446
TABLEAU A3.9: VARIABLES ENTRANT DANS LA CONSTRUCTION DE L'INDICATEUR DE DOTATION DES RESSOURCES DES ÉCOLES.....	449
TABLEAU A3.10: INDIVIDU MOYEN DE L'ACP	450

Liste des figures et graphiques

FIGURE 1: RÉGIONS ET DÉPARTEMENTS DE CÔTE D'IVOIRE.....	17
FIGURE 2 : CARTES DES AIRES BIOGÉOGRAPHIQUES EN CÔTE D'IVOIRE	21
GRAPHIQUE 1: RÉPARTITION RÉGIONALE DU RÉSEAU ROUTIER IVOIRIEN EN 2001.....	28
FIGURE 3: PARTITION DE LA CÔTE D'IVOIRE APRÈS L'ATTAQUE DU 19 SEPTEMBRE 2002	44
GRAPHIQUE 2 : EVOLUTION DE L'IDH DES PAYS DE L'UEMOA DE 1975 À 2007	47
GRAPHIQUE 3 : EVOLUTION DE L'INDICE DE PAUVRETÉ EN CÔTE D'IVOIRE ENTRE 1985 ET 2008.....	48
GRAPHIQUE 4 : EVOLUTION DE L'INDICE DE GINI EN CÔTE D'IVOIRE DE 1985 À 2008.....	50
GRAPHIQUE 5 : INDICE DE CONCENTRATION DE GINI COMPARÉ DE CERTAINS PAYS AFRICAINS	51
FIGURE 4 : ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF IVOIRIEN	75
GRAPHIQUE 6 : EVOLUTION DE L'EFFECTIF DES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE EN CÔTE D'IVOIRE PAR TYPE DE 1991-2007	78
GRAPHIQUE 7 : EVOLUTION DES ÉCOLES PRIMAIRES EN CÔTE D'IVOIRE DE 1959 À 2007	80
GRAPHIQUE 8 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE 1959-1960 À 2007-2008	81
GRAPHIQUE 9 : EVOLUTION DES CLASSES PÉDAGOGIQUES DE 1960 À 2007	82
GRAPHIQUE 10 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE DE 1959-1960 À 2007-2008.....	83
GRAPHIQUE 11 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ÉLÈVES DU SECONDAIRE PAR TYPE DE 1960 À 2007	85
GRAPHIQUE 12 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ÉLÈVES DE L'ETFP, 1992-1993 À 2006-2007.....	89
GRAPHIQUE 13 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE 1991 À 2006.....	91
GRAPHIQUE 14 : EVOLUTION DES DÉPENSES D'ÉDUCATION PAR RAPPORT AUX DÉPENSES TOTALES ET AU PIB.....	97
GRAPHIQUE 15 : EVOLUTION DE LA PRIORITÉ POUR L'ÉDUCATION AU SEIN DES DÉPENSES COURANTES DE L'ÉTAT (HORS SERVICE DE LA DETTE).....	98
GRAPHIQUE 16 : EVOLUTION DES EFFECTIFS DES NOUVEAUX ENTRANTS AU PRIMAIRE PAR SEXE DE 1990 À 2008	104
GRAPHIQUE 17: EVOLUTION DU TAUX BRUT D'ADMISSION AU PRIMAIRE (GRADE 1).....	106
GRAPHIQUE 18: EVOLUTION DU TAUX BRUT D'ADMISSION PAR RÉGION EN 2001, 2005 ET 2006	107
GRAPHIQUE 19 : DISPARITÉS RÉGIONALES PAR SEXE EN 2001-2002 (PRÉ-CRISE) ET 2006-2007 (POSTCRISE).....	108
L'ANALYSE VA MAINTENANT S'APPUYER SUR LES DISPARITÉS RÉGIONALES CONSTATÉES ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS À TRAVERS LE GRAPHIQUE 20 POUR LES ANNÉES 1995, 2000, 2005 ET 2006.	108
GRAPHIQUE 20 : DISPARITÉ ENTRE TBA MASCULINS ET FÉMININS EN 1995, 2000, 2005 ET 2006	109
GRAPHIQUE 21 : EVOLUTION DES EFFECTIFS ÉLÈVES DU PRIMAIRE PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT DE 1990 À 2007	111
GRAPHIQUE 23 : EVOLUTION DU TBS AU PRIMAIRE PAR SEXE DE 1980 À 2007	113
GRAPHIQUE 24 : TAUX BRUT DE SCOLARISATION DES FILLES PAR RÉGION DE 2000 À 2006	115
GRAPHIQUE 25 : EVOLUTION DU TBS AU PRIMAIRE PAR RÉGION EN 2000-2001, 2001-2002, 2005-2006 ET 2006-2007	117
GRAPHIQUE 26 : EVOLUTION DU TBS PAR RÉGIONS EN 2001-2002, 2005-2006 ET 2006-2007.....	119
GRAPHIQUE 27 : EVOLUTION DE L'INDICE DE PARITÉ (DU TBA ET DU TBS) ENTRE LES SEXES DU PRIMAIRE DE 1990 À 2007	120
GRAPHIQUE 28 : EVOLUTION DE L'EFFECTIF DES MAÎTRES ET DU RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANTS DE 1999 À 2007.	127
GRAPHIQUE 29: EVOLUTION DU TAUX D'ACHÈVEMENT AU PRIMAIRE DE 1990 À 2007.....	132
GRAPHIQUE 30 : TAUX D'ACHÈVEMENT AU PRIMAIRE PAR RÉGION EN 2005 ET 2006 PAR RAPPORT À 2001	133
GRAPHIQUE 31 : ADMISSION ET ACHÈVEMENT EN AFRIQUE, ANNÉE 2007 (OU PROCHE).....	134
GRAPHIQUE 32 : EVOLUTION DU TAUX DE TRANSITION CM2-6 ^è DE 1995 À 2007	136
GRAPHIQUE 33 : EVOLUTION DES TAUX DE REDOUBLEMENT AU PRIMAIRE DE 1990 À 2006	138
GRAPHIQUE 34 : PAYS DANS LESQUELS, EN 2009, PLUS DE 500000 ENFANTS N'ÉTAIENT PAS SCOLARISÉS	140
GRAPHIQUE 35 : RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANT AU PRIMAIRE (2007) MOYENNES PAR RÉGION DU MONDE.	184
FIGURE 5 : HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAUX POUR LA CLASSIFICATION DES ÉCOLES DE 1995-1996 ET 2002	216
FIGURE 7 : MESURE DE L'EFFICIENCE TECHNIQUE PAR LA MÉTHODE DE L'ENVELOPPE (DEA)	223
FIGURE 8 : HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAUX ISSU DE LA CLASSIFICATION	232

FIGURE 9 : HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU POUR LA CONSTITUTION DES CLASSES DE LA VARIABLE NSEC DU CP2.....	234
FIGURE 11 : BOÎTE À MOUSTACHES DE LA BASE DU NIVEAU 2	238
FIGURE 12 : BOÎTE À MOUSTACHE DE LA BASE DE NIVEAU 4.....	238
FIGURE 13 : BOÎTE À MOUSTACHE DE LA BASE DE NIVEAU 6.....	238
GRAPHIQUE 36 : RÉPARTITION (EN %) DES ÉCOLES PAR DOTATION EN RESSOURCES SCOLAIRES SELON LE MILIEU DE LOCALISATION DE L'ÉCOLE	241
GRAPHIQUE 37 : RÉPARTITION (EN %) DES ÉCOLES PAR DOTATION EN RESSOURCES SCOLAIRES SELON LA RÉGION	242
GRAPHIQUE 38 : RÉPARTITION (EN %) DES ÉCOLES PAR DOTATION EN RESSOURCES SCOLAIRES SELON LA RÉGION	243
GRAPHIQUE 39 : RÉPARTITION (EN %) DES ÉCOLES EFFICACES PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ ...	244
GRAPHIQUE 40 : VARIATION DE LA PROPORTION DES ÉCOLES EFFICACES PAR NIVEAU D'ÉTUDES	245
GRAPHIQUE 41 : RÉPARTITION (EN %) DES ÉCOLES EFFICACES PAR NIVEAU SELON LES SCORES D'EFFICACITÉ ...	249
GRAPHIQUE 42 : VARIATION DE LA PROPORTION DES ÉCOLES EFFICACES PAR NIVEAU D'ÉTUDES	250
GRAPHIQUE 44 : ÉVOLUTION DU TAUX NET DE SCOLARISATION AU PRIMAIRE PAR RÉGION DE CÔTE D'IVOIRE ENTRE 2000 ET 2006	332
GRAPHIQUE 45 : ÉVOLUTION DE LA PROPORTION DES SCOLARISÉS EN 2000 ET 2006	333
GRAPHIQUE 46: PROPORTION D'ENFANTS QUI ACCÈDENT AUX GRADES DE 1 À 6.....	334
GRAPHIQUE 47: PROPORTION D'ENFANTS QUI ACHÈVENT LES GRADES 1 À 6.....	337
GRAPHIQUE A1.1 : ÉVOLUTION DE LA POPULATION DE LA CÔTE D'IVOIRE DE 1920 À 2020.....	408
GRAPHIQUE A1.2 : ÉVOLUTION DES TAUX DE FÉCONDITÉ PAR ÂGE EN CÔTE D'IVOIRE	411
GRAPHIQUE A1.3 : ÉVOLUTION DES TAUX DE MORTALITÉ ET DE FÉCONDITÉ EN CÔTE D'IVOIRE DEPUIS LES ANNÉES 1950.....	412
FIGURE A1: DENSITÉS BRUTES DE PEUPLEMENT EN 1998.....	415
GRAPHIQUE A1.4 : PYRAMIDE DES ÂGES DE LA POPULATION DE LA CÔTE D'IVOIRE EN 1998 (POUR 1000 HABITANTS).....	417
GRAPHIQUE A1.5 : RÉPARTITION DE LA POPULATION SELON LA RELIGION, LES NATIONAUX ET ÉTRANGERS, CÔTE D'IVOIRE, 1998	420
GRAPHIQUE A1.6: POURCENTAGE D'ÉCOLES INCOMPLÈTES, DISPARITÉS RÉGIONALES, ANNÉE 2007-2008	421
GRAPHIQUE A2.1 : ÉVOLUTION DU TAUX DE CROISSANCE DU PIB RÉEL (EN %) ET DU PIB/HAB. AU PRIX CONSTANT DE 2007 (EN MILLIERS DE FCFA) DE LA CÔTE D'IVOIRE DE 1996 À 2010	434
FIGURE A3 : SCHÉMA D'ANALYSE DU PASEC.....	471
GRAPHIQUE A3.1 : PROPORTION D'ENFANTS QUI ACHÈVENT LES GRADES 1 À 6 À ABIDJAN	475
GRAPHIQUE A3.2 : PROPORTION D'ENFANTS QUI ACHÈVENT LES GRADES 1 À 6 EN ZONE GOUVERNEMENTALE ..	476
GRAPHIQUE A3.3 : PROPORTION D'ENFANTS QUI ACHÈVENT LES GRADES 1 À 6 EN ZONE CNO.....	477

Liste des abréviations et acronymes

ACM	Analyse des Correspondances Multiples
ACP	Analyse en Composantes Principales
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFC	Analyse Factorielle des Correspondances
BCC	Banker, Cooper et Charnes
CCR	Charnes, Cooper et Rhodes
CEPE	Certificat d'Etude Primaire et Elémentaire
CM1	Cours Moyen première année
CM2	Cours Moyen deuxième année
CNO (zone)	Centre Nord Ouest (zone)
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage
DEA	Data Envelopment Analysis ou Méthode de l'enveloppe
DIPES	Direction de l'Informatique, de la Planification, de l'Evaluation et des Statistiques
DMU	Decision Making Units
DR	Direction Régionale
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
ENSEA	Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée
EPT	Education Pour Tous
FSPS	Fonds de Soutien au Pilotage du Système
IEP	Inspection de l'Enseignement Primaire
INS	Institut National de la Statistique
ISU	Institut Statistique de l'UNESCO
MEMPD	Ministère d'Etat, Ministère du Plan et du développement
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MENFB	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base
MESRIT	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de

	l'Innovation Technologique
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MICS	Multiple Indicators Clusters Survey
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OCHA	Office for the Coordination of Humanitarian Affairs
ODH	Observatoire du Développement Humain
ONUCI	Opération des Nations Unies en Côte d'Ivoire
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des pays de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
PNDEF	Plan National de Développement du secteur de l'Education et de la Formation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
REPCI	Rapport National sur l'Etat et le Devenir de la Population de la Côte d'Ivoire
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
TBA	Taux Brut d'Admission
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TCB	Taux de Connaissances de Base
TNS	Taux Net de Scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Introduction générale

« Si tu donnes un poisson à quelqu'un, il aura de quoi faire un repas. Si tu lui apprends à pêcher, il aura de quoi manger sa vie durant. Si tu fais des projets pour un an, sème. Si tu fais des projets pour dix ans, plante un arbre. Si tu fais des projets pour cent ans de distance, éduque le peuple. En plantant un arbre, tu récolteras dix fois plus, en éduquant le peuple, tu récolteras cent fois plus ».

KUAN-TSU¹

Parler de l'efficacité des écoles, c'est aborder les questions de la qualité de l'éducation et des acquisitions individuelles ou des résultats scolaires des élèves. C'est également se pencher sur les moyens mis à la disposition des établissements pour assurer un bien-être, un savoir-être et un savoir-faire aux apprenants. Dans le contexte ivoirien actuel, cette initiative pourrait paraître saugrenue, car cela signifie réfléchir sur le moyen ou le long terme et se projeter dans l'avenir, alors que les problèmes cruciaux qui se posent aujourd'hui à la Côte d'Ivoire sont bien plus immédiats et demandent des solutions urgentes.

La Côte d'Ivoire a subi de nombreuses turbulences depuis la réinstauration du pluralisme politique en 1990 et des deux événements majeurs qui ont marqué à jamais l'histoire de ce jeune Etat africain de l'ouest francophone (premier coup d'Etat militaire le 24 décembre 1999 et crise militaro-politique le 19 septembre 2002). Il paraît important justement, dans un contexte post-crise, de prendre un certain recul et de mener une réflexion profonde quant à la progression de l'éducation vers l'objectif du millénaire : l'achèvement universel d'un cycle primaire de qualité d'ici 2015. Il est d'ailleurs encourageant de constater que le gouvernement ivoirien ait pris l'initiative en avril 2008 de mener une réflexion sur la politique éducative à travers son ministère de l'Education Nationale pour la période de sortie de crise et de post-crise, démontrant ainsi sa volonté de ne pas se contenter de gérer seulement le présent, mais au contraire, celle de préparer les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) de 2015. S'engager dans cette voie résulte cependant d'un pari relativement osé, car la démarche doit intégrer plusieurs éléments comme les dimensions politique et sociale, les causes et les conséquences de la crise ou les difficultés de sortie de crise. Elle peut heureusement s'appuyer sur la volonté des acteurs politiques et de la société civile et sur les tendances « lourdes » de la démographie et de l'économie ivoiriennes qui resteront « stables » au-delà des événements politiques. Toutefois la nouvelle crise socio-économique, causée par la conjugaison d'événements majeurs tels que la grave crise financière mondiale, la fluctuation des cours du

¹ Cité par Apollo Rwomire dans « Education et développement : perspectives africaines » in *perspectives*, vol. XXII, n°2, 1992 (82) p. 261.

baril du pétrole, la crise alimentaire de 2008 et la crise post électorale ivoirienne de 2010, pourrait davantage perturber toute cette politique éducative ambitieuse envisagée.

Or, le débat actuel sur la relance de la croissance économique met l'accent sur la question de la valorisation des ressources humaines et du rôle de plus en plus significatif de l'Etat à travers les investissements dans les secteurs sociaux, en particulier l'éducation, la santé et l'emploi. Dans ce contexte, l'éducation devrait occuper une place de choix dans les orientations de politiques économiques et sociales. On comprendrait dès lors que toute réflexion et toutes propositions soient centrées sur l'apprenant, à qui il faut permettre d'effectuer une scolarité primaire complète la plus efficace possible. Il s'agirait donc de donner davantage d'efficacité aux dispositifs existants, non de les bouleverser.

L'éducation, dont l'intérêt se dégage de cette épigraphe, reste un droit inaliénable et reconnu pour tous. Tout être humain a besoin d'une éducation qui doit lui inculquer le mode de vie de ses géniteurs pour la vie et la survie de la société. Autrement dit, l'éducation est un droit fondamental de la personne et un facteur clé du développement. Outil essentiel pour assurer le plein épanouissement des potentialités de chaque individu, elle est aussi le moyen le plus efficace pour développer les aptitudes de tolérance et de compréhension mutuelle entre les peuples et même à l'intérieur des communautés. De ce fait, elle arme l'individu et lui permet de valoriser ses capacités et par conséquent les richesses de son pays.

L'éducation se définit, d'une façon globale, comme un ensemble de formations humaines (Gillis *et al.*, 1998). Elle fournit des avantages énormes tant au plan individuel qu'au niveau collectif. En effet, elle procure au bénéficiaire les aptitudes et les capacités à affronter le monde du travail et lui offre des opportunités de réussite sociale. Elle apporte aux enfants, aux jeunes et aux adultes, la capacité de réfléchir, d'effectuer des choix et de mener une vie meilleure. L'éducation est reconnue comme un outil essentiel de développement humain et économique.

C'est pourquoi le droit à l'éducation primaire est légalement garanti dans la plupart des Etats du monde. Même les conventions internationales sur les droits de l'homme reconnaissent ce droit à l'éducation pour tous. Ainsi, une série de conventions de l'Organisation des Nations Unies (ONU), allant de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 à la convention sur les droits de l'enfant de 1989, recommande aux gouvernements de faire en sorte que l'enseignement primaire soit obligatoire et disponible gratuitement pour tous. Selon Hallak (1990), l'éducation est le fondement sur lequel repose le progrès de la santé, de la nutrition, de la préservation de l'environnement, de la liberté politique et économique.

Tableau 1 : Evolution des effectifs scolaires par degré d'enseignement de 1960 à 2007

Régions	Cycle scolaire	Effectifs scolarisés (en millions)						
		1960	1970	1980	1990	2000	2005	2007
Monde (2)	Primaire	332	433,2	555		653,8	686,0	694,3
	Secondaire	90	160,3	246		451,0	509,6	519,2
	Supérieur	13	28,2	47,5	66,9	100,8	139,1	152,5
	Total	435	621,7	848		1205,6	1334,7	1366,0
Etats arabes	Primaire	7	12,6	21		35,9	39,2	40,5
	Secondaire	1	3,5	9		23,6	28,3	27,4
	Supérieur	0,2	0,4	1,3	2,4	5,6	7,0	7,3
	Total	8,2	16,5	31,3		65,1	74,5	74,2
Europe centrale et orientale	Primaire					25,0	21,2	21,4
	Secondaire					39,7	36,0	32,4
	Supérieur					13,5	19,4	20,7
	Total					78,2	76,6	74,5
Asie centrale	Primaire		12,2			6,8	6,1	5,7
	Secondaire		10,1			9,7	11,1	10,9
	Supérieur		2,1			1,5	2,3	2,5
	Total		24,4			18,0	19,5	19,1
Amérique latine et Caraïbes	Primaire	28	44,0	65		69,8	68,7	68,0
	Secondaire	3	10,7	18		54,8	58,0	58,5
	Supérieur	0,6	1,6	4,7	7,1	11,3	15,6	17,8
	Total	31,6	56,3	87,7		135,9	142,3	144,3
Asie de l'Est et Pacifique	Primaire	171	233	319		218,0	197,3	191,7
	Secondaire	32	66	124		138,4		166,3
	Supérieur	3	3,9	7,4	13,9	24,6	41,0	46,7
	Total	206	364,4	450,4		381,0		404,7
Amérique du Nord et Europe occidentale	Primaire	115	123	110		52,7	51,6	51,5
	Secondaire	52	79	88		61,0	62,8	62,4
	Supérieur	9	13,6	19,8	24,9	29,6	34,2	34,8
	Total	176	215,6	217,8		143,3	148,6	148,7
Asie du Sud et de l'Ouest	Primaire		71,9			157,8	189,7	191,7
	Secondaire		25,4			101,9	121,7	124,5
	Supérieur		3,2	3,9	6,2	12,2	15,9	18,5
	Total		100,5			271,9	327,3	334,7
Afrique subsaharienne	Primaire	16	21,2	52,6	64,0	87,0	112,2	124,1
	Secondaire	2	2,2	9,2	14,6	21,8	31,0	35,6
	Supérieur	0,1	0,1	0,5	1,3	2,3	3,8	4,1
	Total	18,1	23,5	62,3	79,9	111,1	147,0	163,8

Source : ADEA, 1980, UNESCO, Office des statistiques mai 1990, ISU 2009.

Cette importance de l'éducation reconnue au niveau mondial est aussi mise en exergue à travers certaines théories comme celle de Schultz (1961) selon laquelle une population bien éduquée et instruite contribue largement à la croissance économique d'un pays. C'est dire l'importance que revêt l'éducation pour le développement d'une région, d'un pays, voire d'une communauté.

Conscients de ce fait, les dirigeants africains, au lendemain des indépendances, ont manifesté leur volonté de développer l'éducation. Pour eux, elle est une source de richesse économique et le développement d'un pays repose sur la capacité et les compétences de ses hommes et de ses femmes. C'est la raison pour laquelle les pays africains se sont livrés à des

investissements multiples dans la construction et l'équipement des infrastructures éducatives, le recrutement, la formation et la valorisation du personnel enseignant, l'attribution et la facilitation d'accès des apprenants aux œuvres sociales, etc.

Cette importance accordée à l'éducation s'est matérialisée d'une part, par la volonté manifeste des pays en développement en vue de généraliser l'enseignement primaire pour tous et d'éliminer l'analphabétisme au début des années 1960 et 1970 et d'autre part, par la tenue d'un certain nombre de conférences, de forums et le financement de la recherche. De toutes les conférences, celle qui aura le plus marqué les esprits et suscité une plus grande prise de conscience est Jomtien en Thaïlande en mars 1990 sur « *l'éducation pour tous à l'an 2000* ». Cette conférence mondiale a suscité d'autant plus d'espoirs que la plupart des Etats africains ont décidé de mettre en place des politiques éducatives à partir des recommandations alors émises (Pons, 1994). En effet, cette conférence a fait de l'éducation de base une des grandes priorités du développement et les Etats se sont engagés à rendre l'éducation primaire universelle en l'an 2000. Malheureusement, l'objectif de l'EPT, fixé à Jomtien, n'a pas pu être atteint par la plupart des pays en voie de développement, notamment ceux de l'Afrique francophone subsaharienne malgré les ressources financières, matérielles et humaines mobilisées par les nations et la communauté internationale ; d'où la tenue d'une autre rencontre mondiale sur l'éducation.

Ainsi, dix ans plus tard, en avril 2000, plus de 1 100 délégués venus de 164 pays ont renouvelé leur engagement à l'égard de l'EPT au Forum Mondial sur l'Education de Dakar au Sénégal. Ils ont adopté le Cadre d'action de Dakar, document ambitieux et concret qui définit six objectifs de l'Education Pour Tous et les stratégies pour les atteindre d'ici à 2015. Il s'agit, entre autres, (i) de développer la protection et l'éducation de la petite enfance ; (ii) d'apporter un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité pour tous ; (iii) de promouvoir l'acquisition des compétences de la vie courante pour les adolescents et les jeunes ; (iv) d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes ; (v) d'éliminer des disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire et favoriser l'égalité entre les filles et les garçons dans l'accès et l'achèvement d'un enseignement de base de qualité.

L'EPT fait également partie des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Il s'agit, d'une part, d'assurer l'éducation primaire c'est-à-dire de donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015, et d'autre part, de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Cet objectif vise à éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements

primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.

Cependant dès 2002, le rapport mondial sur l'Education Pour Tous (EPT) de l'Unesco révélait que vingt-huit pays représentant plus de 26 % de la population mondiale risquaient de n'atteindre en 2015 aucun des objectifs mesurables fixés à Dakar en 2000. Ces pays se situent pour les deux tiers en Afrique subsaharienne (Kouadio-Odounfa, 2003). De manière générale, en dépit des efforts internationaux et nationaux consentis pour développer et diversifier l'offre scolaire, les pays d'Afrique au Sud du Sahara demeurent parmi ceux au monde où les taux de scolarisation sont les plus bas (Lange et Pilon, 2000). L'Afrique subsaharienne regroupe, à elle seule, plus de 43 % d'enfants qui ne vont pas à l'école et qui risquent de ne jamais pouvoir y aller si des stratégies novatrices et urgentes ne sont pas définies et appliquées (Unesco, 2010). Par ailleurs, des millions d'autres enfants qui y ont la chance d'aller à l'école, doivent se contenter d'écoles médiocres où ils n'apprennent presque rien². La situation de la région Afrique subsaharienne francophone est particulièrement préoccupante, car elle contraste avec les progrès encourageants observés dans d'autres régions en développement du monde, l'Amérique Latine et l'Asie du Sud en particulier. La région subsaharienne comprend en 2001, quatorze des seize pays dans le monde dont le taux de scolarisation est en deçà de 60 %. Elle affiche par ailleurs, des coûts unitaires de scolarisation, dans le secteur primaire, de 73 % plus élevés que dans les autres régions en développement, les pays d'Afrique francophone ayant eux-mêmes des coûts unitaires moyens de 40 % plus élevés que ceux d'Afrique anglophone³. C'est dire que cette partie du continent demeure la région du monde la moins scolarisée, celle où le problème d'accès à l'école se pose avec le plus d'acuité et où se trouve le plus grand nombre de pays présentant un faible rapport de parité (fille/garçon) en matière de scolarisation. De plus, beaucoup d'enfants ne parviennent pas à la fin du cycle primaire malgré les incessants efforts consentis par la Banque mondiale afin de maintenir un partenariat mondial entre les pays en voie de développement et les pays donateurs pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous les enfants d'ici 2015.

A moins de cinq ans de la date butoir, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2010 souligne que le chemin à parcourir est encore long. Il existe toujours au moins 72 millions d'enfants

²Carol Bellamy, Directrice générale du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance, avant propos du rapport sur les enfants dans le monde, 1999.

³Rapport du Haut Conseil de la Coopération Internationale française sur « la coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique subsaharienne », 8 octobre 2001, p. 3.

qui ne peuvent exercer leur droit à l'éducation en raison simplement de leur lieu de naissance ou de la famille à laquelle ils appartiennent. Des millions de jeunes quittent l'école sans les compétences nécessaires pour trouver leur place sur le marché du travail et un adulte sur six est privé du droit à l'alphabétisme. Au niveau mondial, le taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et l'indice de parité entre les sexes (IPS)⁴ se sont améliorés au cours des vingt dernières années. Le taux d'alphabétisation est passé de 75 % en 1990 à 83 % en 2008 et l'IPS de 0,84 à 0,90 (ISU, 2010). Des progrès ont été particulièrement importants dans les pays arabes, où le taux d'alphabétisation des adultes a augmenté de 45 %, et en Asie du Sud et de l'Ouest, qui a connu une augmentation de 30 %. En 2008, les taux d'alphabétisation les plus faibles ont été observés en Asie du Sud et de l'Ouest (61,9 %) et en Afrique subsaharienne (62,1 %) (ISU, 2010). Toutefois, en Afrique subsaharienne, la proportion des adultes capables de lire et d'écrire s'est améliorée de 25 % entre 1990 et 2008. En revanche, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté entre les deux années du fait de la forte croissance de la population. Cette situation n'est évidemment pas satisfaisante dans la perspective de progrès social et économique et en particulier dans celle de la réduction de la pauvreté (RESEN-CI, 2009).

Tableau 2 : Evolution du taux d'alphabétisme des adultes dans le monde de 1950 à 2008

	1950	1960	1970	1980	1990	2000-2004	2008
Monde	55,7	60,7	63,4	69,7	75,4	81,9	83,4
Pays en développement			47,7	58,0	67,0	76,4	
Pays développés et en transition			94,5	96,4	98,6	99,0	99,0
Régions							
Afrique subsaharienne			27,8	37,8	49,9	59,7	62,1
Etats arabes		18,9	28,8	39,2	50,0	62,7	72,4
Asie de l'Est et Pacifique			57,5	70,3	81,8	91,4	93,7
Asie du Sud et de l'Ouest			31,6	39,3	47,5	58,6	61,9
Amérique latine et Caraïbes			73,7	80,0	85,0	89,7	91,0

Sources : pour 1950 et 1960, UNESCO (1978). Estimations et projections l'analphabétisme, CSR-E-29. Les données se réfèrent à l'évaluation de 1972 et ne sont pas nécessairement comparables à celles des années postérieures. Pour 1970 et 1980 : révision 2002 de l'ISU fondée sur les estimations et projections de population des Nations Unies (révision de 2000). Pour 1990 et 2000-2004 : tableau 2A de l'annexe statistique. Pour 2008, ISU 2010.

⁴ Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité de 1 indique une égalité entre les sexes.

La Côte d'Ivoire figure malheureusement parmi les pays qui risquent de ne réaliser aucun des trois objectifs de l'Education pour Tous (EPT)⁵ aisément quantifiables d'ici 2015. Le système éducatif ivoirien reste marqué par un nombre important d'enfants encore non scolarisés et un taux brut de scolarisation⁶ au primaire de 74 % (ISU, 2011) toujours en dessous de 80 %, accentué par des discriminations sexuelles à l'encontre des filles (IPS demeurant en faveur des garçons depuis quatre décennies)⁷. Pour preuve, le taux net de scolarisation (TNS) au primaire, qui mesure la proportion des élèves scolarisés des 6-11 ans exprimé en pourcentage du même groupe d'âge, est passé de 48,8 % en 1993 à 56,5 % en 2002, soit une croissance de près de 8 points sur la période ; toutefois il demeure encore faible en 2009 (62 % chez les garçons contre 52 % chez les filles en Côte d'Ivoire (ISU, 2011). Le taux d'achèvement au cycle primaire a stagné autour de 47 % sur la période 1993-2002. Quant au taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans, il a fluctué autour de 60 % sur la même période. De 2000 à 2008, ce taux d'alphabétisme a certes connu une nette amélioration passant de 49 % à 54,6 % (ISU 2007, 2010), mais il reste encore faible et inférieur à la moyenne régionale (Afrique subsaharienne) dont le taux est de 62,1 % en 2008 (71,2 % pour les hommes contre 53,3 % pour les femmes). Ces faibles indicateurs de l'éducation ont probablement été aggravés par la crise militaro-politique que connaît le pays depuis le 19 septembre 2002

La construction des profils de scolarisation du cycle primaire sur la période met en évidence que plus de 30 % d'une génération de jeunes n'ont pas accès à l'école primaire ou y vont à un âge avancé. En effet, selon le RESEN, l'âge moyen d'inscription au CP1 est de 7 ans au lieu de 6 ans qui est l'âge officiel. En plus, près de 53 % des enfants scolarisés n'achèvent pas le cycle primaire à cause du taux élevé de redoublement (24 %). La faiblesse des taux nets de scolarisation et d'achèvement contribue à augmenter le taux d'analphabétisme qui se situerait à environ 40 % actuellement pour la population âgée de 15 à 24 ans.

Le rythme de croissance actuel des deux premiers indicateurs ne permettra pas d'atteindre la cible visée en 2015. A ce niveau, les prévisions indiquent un taux net de scolarisation de 69 % et un taux d'achèvement du cycle primaire de 68,2 % en 2015 contre un objectif de 100 %.

⁵ Cible 3 de l'OMD : d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires (Indicateur 6 : Taux net de scolarisation dans le primaire Indicateur 7 : Taux d'achèvement du cycle primaire. Indicateur 8 : Taux d'alphabétisation des 15 à 24 ans).

⁶ Nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement.

⁷ Voir chapitre 3 sur le diagnostic de l'éducation en Côte d'Ivoire.

Ces efforts accomplis par les Etats et les sociétés civiles, en dépit des aides conséquentes consenties par les bailleurs de fonds tant au plan multilatéral que bilatéral dans l'atteinte des objectifs du millénaire, sont freinés par la situation économique et financière difficile et surtout par la fragilité récurrente de certains pays confrontés aux turbulences sociopolitiques chroniques.

Ainsi, au niveau économique, les pays francophones d'Afrique subsaharienne se retrouvent dans une situation désespérante. Il est affligeant de constater qu'ils font presque tous partie du quintile des pays ayant les plus faibles niveaux d'espérance de vie, d'éducation et de revenu par habitant. En effet, dans le classement par rapport à l'Indice de Développement Humain (IDH) de 2009 par exemple, les pays francophones d'Afrique de l'Ouest se situent parmi les vingt-six derniers sur les cent quatre-vingt-deux pays classés en 2007. Les acquis en espérance de vie, en termes de revenu annuel et en rythme de croissance annuelle du revenu total de l'Afrique subsaharienne demeurent les plus faibles au monde (cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Tendances mondiales de l'espérance de vie et du revenu par habitant⁸, 1960-2000

	1960		2000		Acquis en E.V.* en termes de revenu annuel en \$	Croissance annuelle du revenu total (en %)
	E.V.*	Revenu par habitant en \$	E.V.*	Revenu par habitant en \$		
Europe et Asie centrale	68	6810	76	18281	1809	2,7
Asie de l'Est et Pacifique	42	1317	71	5866	2600	4,8
Amérique latine et Caraïbes	56	3459	70	7161	1365	2,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	48	1935	69	5525	1817	3,4
Amérique du Nord	70	12380	77	32880	2804	2,7
Asie du Sud	44	892	63	2346	635	3,1
Afrique subsaharienne	41	1470	46	1573	72	0,3
50 % des pays les plus pauvres en 1960	41	896	64	3092	1456	4,1
50 % des pays les plus riches en 1960	65	7195	74	18162	2076	2,6
Monde	49	2983	67	7236	1627	2,8

*E.V. = Espérance de vie

Source: Gary S. Becker, Tomas J. Philipson et Rodrigo R. Soare, "The quantity of Life and the Evolution of World Inequality" *American Economic Review* 95, n° 1 (2005): 277-91.

⁸ Le revenu par habitant correspond au PIB par habitant en prix internationaux de 1996 ajusté pour les termes de l'échange. L'espérance de vie correspond à l'espérance de vie à la naissance (indicateurs de développement mondial, Banque mondiale). Les moyennes régionales font l'objet d'une pondération en fonction de la population de chaque pays. L'échantillon inclut 96 pays qui représentent plus de 82 % de la population mondiale. La valeur des acquis en termes d'espérance de vie est fondée sur les calculs des auteurs.

Depuis le début des années 1990 et la fin du bipolarisme comme équilibre mondial, le débat sur la paix, la guerre et l'instabilité en Afrique se lie à celui sur la position de ce continent dans la mondialisation. Presque tous les Etats africains, pour la plupart établis pendant la guerre froide, sont confrontés, pour la première fois de leur histoire, à un contexte international désordonné sans alliances sûres, où l'économie globale est indépendante de la politique des Etats, tant du point de vue idéologique que réel.

Sur le plan sociopolitique, « *l'Afrique est réputée être en crise* » (Bayart et alii, 1997, p. 17). De la République Sud-africaine à l'Algérie, de la Somalie au Libéria, le continent africain préoccupe de par l'ampleur des conflits armés et de leurs conséquences sur le développement local et les conditions de vie de ses populations (Hermant et Bigo, 1991, p.17). Comme l'ont souligné Bayart et alii, l'un des symptômes de cette crise est bien « *la continuation, la généralisation et l'extension des conflits armés non seulement dans des régions où la famine et la guerre prévalaient de manière récurrente depuis parfois plusieurs décennies, mais encore dans des parties du sous-continent qui en étaient jusqu'à présent préservées* ». La gestion des conséquences de toutes ces crises sur la vie des populations et la promotion d'une culture de la paix deviennent de nouveaux défis pour les Etats relativement stables mais fragiles et surtout pour les institutions internationales (ONU, UNHCR, UNESCO, CICR), les institutions caritatives et les congrégations religieuses.

Ce contexte caractérisé par une insécurité croissante de la population et des personnes en âge scolaire et par les déplacements issus des violences aux lieux de départ, perturbe considérablement les trajectoires scolaires (déperdition, interférence dans les programmes, réadaptation scolaire, dissonance linguistique, etc.), montrant ainsi l'intérêt croissant porté sur les liens entre l'éducation et les violences ou guerres déjà mis en évidence par la Conférence mondiale de Jomtien en 1990 sur l'Education Pour Tous (EPT)⁹, la réunion mondiale sur l'EPT à Amman et le Forum Mondial sur l'Education tenu en 2000 à Dakar¹⁰.

Aussi comme l'affirmait Fadiga (2006)¹¹, la recherche sur le binôme « *Guerre-éducation* » révèle la complexité de cette relation. En effet, autant la guerre, par son impact, tend à détruire les supports matériels, physiques, organisationnels et fonctionnels de l'éducation,

⁹ La Conférence mondiale de Jomtien en 1990 sur l'Education Pour Tous (EPT) avait recommandé de tenir compte, entre autres choses, des « exclus » du système éducatif à la suite des conflits et des guerres. Ces exclus, à savoir les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous occupation militaire, et les victimes des calamités naturelles, devraient bénéficier des programmes spéciaux de scolarisation.

¹⁰ Le Forum Mondial sur l'Education tenu en 2000 à Dakar a même considéré qu'éduquer dans les situations d'urgence et de crise était un défi pour ce siècle.

¹¹ Professeur de Sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan en Côte d'Ivoire.

autant l'éducation réagit pour survivre aux affres de la guerre, grâce à ses capacités d'adaptation et de mutation parfois inattendues.

La Côte d'Ivoire, pays francophone de l'Afrique de l'Ouest qui a fait de l'éducation-formation un secteur fondamental pour son développement dès son accession à la souveraineté nationale en 1960, est devenue un Etat fragile depuis deux décennies après avoir connu trois décennies de relative croissance économique, de prospérité et de stabilité politique. Elle est confrontée depuis décembre 1999 à une crise sociopolitique issue de la mauvaise transition politique de l'héritage de son premier président charismatique Félix Houphouët Boigny en 1993. Cette crise militaro-politique, marquée par le coup d'Etat de décembre 1999 ; les élections contestées de 2000 ; et le conflit armé interne du 19 septembre 2002 suite à une tentative de coup d'Etat puis la contestation postélectorale de novembre 2010, s'est traduite par la partition du pays en deux zones, l'une au nord, contrôlée par les rebelles (dites «*forces nouvelles*») et l'autre au sud, contrôlée par les forces gouvernementales.

Ces événements ont entraîné un ralentissement de la croissance économique, une longue instabilité politique et une succession de conflits, générant une détérioration de la gouvernance et de la transparence dans les affaires de l'Etat. Sur le plan économique, le PIB par habitant a régressé et la part de la Côte d'Ivoire dans le PIB de l'UEMOA est passée de 39,5 % à 34 % en 2007. La crise politique ivoirienne a aggravé la pauvreté dont le taux a atteint le chiffre fatidique de 49 % de la population en 2008 contre 38 % en 2002. Cette pauvreté étant plus prononcée dans les zones rurales, où elle atteint 62,4 % en 2008, contre 49 % en 2002. Dans les villes, elle frappe 29,4 % de la population. Aussi, l'indice du développement humain (IDH) a-t-il régressé et le pays est classé 163^e en 2007 (sur 182) contre 154^e en 1999 (sur 174) (Banque mondiale, 2009). Le pays croule encore sous le poids de la dette extérieure et intérieure. La dette extérieure de la Côte d'Ivoire était estimée à 13,3 milliards de dollars (USD) fin 2008 (61 % du PIB), dont 5 milliards USD d'arriérés (y compris les intérêts de retard et les pénalités). Toutefois, des résultats appréciables ont été notés à la suite de l'atteinte du point de décision, en mars 2009, de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE). Certes, cette élection à l'initiative PPTE, est un effort louable mais au prix de l'aggravation de la misère des populations. Les besoins alimentaires minimaux d'environ 40 % de la population ne sont pas satisfaits et le quart de la population n'a pas accès à l'eau potable.

Le chômage s'est accru, selon les dernières enquêtes réalisées dans le cadre de la stratégie de réduction de la pauvreté (SRP). Il a plus que doublé en six ans, passant de 6,4 % en 2002 à 15,7 % en 2008. Le chômage des jeunes, s'expliquant essentiellement par l'inadéquation du système éducatif et l'excédent de diplômés de l'enseignement supérieur, est important et s'élève à 24,2 % en 2008 pour les 15-24 ans et 17,5 % pour les 25-34 ans. Ce chômage touche davantage les femmes (19,8 %) que les hommes (12,1 %) et frappe 27,4 % des actifs en milieu urbain contre 8,7 % en milieu rural. C'est à Abidjan, la capitale économique, que le chômage culmine, s'élevant à 33,2 %.

Les services sociaux de base se sont détériorés, en particulier dans la zone CNO. Le système de santé est en léthargie : environ une structure sanitaire sur deux (46 %) a été détruite ou pillée et plus de deux agents de santé sur trois (69 %) ont déserté les zones occupées. La prévalence du VIH est de 3,9 % en 2008 dans la population des 15-49 ans qui représentent les forces vives de la nation (ONUSIDA, 2008) avec une féminisation de la pandémie, et l'espérance de vie à la naissance est estimée à 56,8 ans en 2007, légèrement supérieure à celle de l'Afrique subsaharienne (51,5 ans) mais nettement inférieure à la moyenne mondiale en 2007 (67,5 ans) (PNUD, 2009). Le taux de mortalité infantile a légèrement baissé en 2009, se situant à 68,1 pour 1 000 naissances contre 69,8 pour 1 000 naissances en 2008.

La situation du système éducatif ivoirien comprenant quatre niveaux d'enseignement, n'est guère brillante. A la fois peu efficace et insuffisamment équitable, ce système est soumis à des contraintes d'ordre démographique et budgétaire, sociopolitique, culturelle et institutionnelle, pédagogique et technique et sécuritaire. En général, le taux brut de scolarisation préscolaire est très faible, seulement 3,1 % en 2008 (ISU, 2010), ne dépassant pas 13 % en milieu urbain et 1 % en milieu rural (MEN/DIPES, 2009). Pour le cycle primaire, en revanche, 75 % des enfants en âge d'aller à l'école ont eu accès aux classes préparatoires en 2008 avec une distorsion entre les garçons (81 %) et les filles (69 %) (ISU, 2010). Avec 2,356 millions scolarisés au primaire en 2009, le niveau de couverture (74 %) demeure en dessous de la moyenne régionale (101 %) (ISU, 2011). Il confirme une fois de plus le déficit de scolarisation entre les garçons (83 %) et les filles (66 %). L'espérance de vie scolaire en Côte d'Ivoire, ne dépassant guère 6,5 avec 7,8 pour les garçons contre 5,1 pour les filles en 2002 (ISU, 2011). La qualité de l'enseignement primaire, quant à elle, s'est fortement dégradée, faute d'enseignants qualifiés et bien formés et d'une gestion approximative du système éducatif caractérisée par une insuffisance de supports pédagogiques, par une mauvaise allocation des ressources et l'encombrement des salles de classes (42 élèves par enseignant au

primaire) et par des taux élevés de redoublements et d'abandons depuis les trois dernières décennies. Les nombreuses grèves des enseignants ainsi que la persistance de situations d'insécurité, dans certaines zones et certaines salles de classe, empêchent beaucoup d'enfants de suivre une scolarité normale. Les inégalités entre les hommes et les femmes persistent encore dans l'accès aux services sociaux de base, l'emploi, la prise de décision et la participation à la vie publique et politique. Seulement 8,7 % des sièges au Parlement ivoirien sont occupés par des femmes. Cette situation demeure préoccupante, car la scolarisation des filles rencontre encore des obstacles d'ordre culturel notamment dans les régions Nord¹² du pays avec des taux de scolarisation inférieurs à 40 %. Dans ces régions, la scolarisation des filles a un coût d'opportunité trop élevé pour leurs parents. Pour ces derniers en effet, une fille a un destin matrimonial puisqu'elle est destinée à être une épouse ; or, sa scolarisation va à l'encontre d'un tel objectif.

Face à ces difficultés d'ordre économique, politique et social, les ressources de l'Etat ivoirien consacrées aux secteurs sociaux de base notamment à l'éducation s'amenuisent alors que les besoins deviennent pressants. Cette situation pose donc un problème d'optimisation des ressources allouées, combiné avec la contrainte représentée par l'objectif de qualité et d'efficacité des écoles. Ainsi, il s'avère donc intéressant d'analyser l'influence des dotations en ressources sur l'efficacité des écoles primaires en Côte d'Ivoire. Un tel sujet suscite une série de questions : comment se fait la répartition des ressources entre écoles ? Cette répartition tient-elle compte de l'équitabilité ou de l'optimalité ? Les ressources allouées aux écoles primaires permettent-elles d'atteindre des résultats efficaces ?

En outre, le conflit militaro-politique de septembre 2002 a eu d'importantes conséquences en général sur les fondements de l'Etat et singulièrement sur la population. En effet, sur le plan économique, on a assisté à une baisse des activités économiques, une fuite des capitaux et des cerveaux vers d'autres pays et une paupérisation aiguë des individus et des ménages. De ce fait, les investissements dans l'éducation ont subi un arrêt brutal, d'où l'importance d'examiner dans cette thèse, l'impact de ce conflit sur la demande d'éducation. En période de conflit, la demande d'éducation connaît une baisse de façon inévitable, qu'en est-il de la période post conflit ?

¹² Régions du Worodougou (Séguéla), des Savanes (Korhogo), du Denguelé (Odienné) et du Zanzan (Bondoukou).

Afin de répondre à ces interrogations, cette thèse s'articule autour de trois parties qui seront présentées de façon succincte pour éclairer le lecteur sur leur logique et leur contenu.

Il sera d'abord question, dans la première partie, de présenter le contexte ivoirien dans lequel s'inscrit l'étude, en particulier la politique éducative mise en place dans le pays. Ainsi seront abordés successivement lors des deux premiers chapitres, tous les aspects physiques, politiques et sociaux qui influent généralement sur les politiques et les orientations éducatives du pays. Afin de mieux cadrer ce contexte, deux annexes en fin de document présenteront la démographie et l'économie qui, elles-mêmes, conditionnent des aspects essentiels des besoins éducatifs et de leur financement. Cette partie s'achèvera, par un troisième chapitre, qui porte sur une évaluation et un diagnostic du système éducatif ivoirien à travers les indicateurs d'accès, de participation, d'efficacité interne, de qualité et de financement notamment de l'enseignement primaire, objet de notre étude. A cette étape, les statistiques scolaires du ministère ivoirien de l'éducation nationale et celles de l'Unesco nous serviront d'appui à l'analyse.

La deuxième partie est subdivisée en quatre chapitres et porte sur l'effet des différences de dotation en ressources sur les acquisitions des élèves dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire. La mise en relation du niveau d'acquisition avec certaines variables (individuelles, enseignantes, d'organisation scolaire) permettra de se faire une idée des facteurs pouvant influencer les apprentissages. Une revue de littérature entre l'allocation des ressources et la qualité des résultats scolaires sera d'abord présentée dans un premier temps. La source des données, la construction de la base, le choix méthodologique et la spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité des écoles constitueront le second axe de notre approche. Puis le troisième axe prendra en compte la mise en œuvre de la méthodologie et les principaux résultats seront présentés par la suite. Enfin, une modélisation économétrique s'avèrera très importante en vue de mettre en exergue les variables scolaires qui agissent positivement ou négativement sur la performance des écoles, ainsi que l'apport spécifique de chacune d'elles à la formation du score d'efficacité. Dans le contexte actuel de l'économie ivoirienne, entrée depuis les années 1980 dans une recession économique sans précédent, et s'y ajoutant la crise militaro-politique ivoirienne de septembre 2002 et la crise financière mondiale de 2008, l'impact est net : une baisse est constatée au niveau des allocations budgétaires de l'Etat notamment dans le secteur éducatif. Ces différents événements ont probablement perturbé la plupart des caractéristiques sociodémographiques et détérioré les conditions sociales de la population. Ainsi, avec l'augmentation de la pauvreté, la restriction et la précarisation

croissante de l'emploi dans l'ensemble de l'économie, traduites par un chômage massif et la diminution des envois de fonds du pays vers l'extérieur, beaucoup de ménages pauvres et vulnérables seraient tentés de réduire leurs dépenses d'éducation ou de retirer leurs enfants de l'école ; il serait donc judicieux dans la troisième partie de cette thèse d'analyser l'impact de la crise militaro-politique de septembre 2002 sur la demande d'éducation au primaire en Côte d'Ivoire.

Cette troisième partie qui aborde la question de la crise militaro-politique en Côte d'Ivoire de septembre 2002, tente d'examiner son impact sur la demande d'éducation au primaire notamment l'accès et l'achèvement aux différents grades du primaire. Cette analyse de l'impact va s'appuyer sur deux enquêtes transversales auprès des ménages avant et après la crise. Le premier chapitre fera une recension des différents concepts, notamment sur la demande d'éducation, et analyse l'impact des situations de crise. Le second chapitre présentera les sources de données et le concept méthodologique adopté. Il est essentiellement question d'examiner les sources de données des enquêtes ménages couvrant l'ensemble du territoire national, d'exposer leur méthodologie de collecte et de spécifier les méthodes d'analyses utilisées. A cet effet, nous nous appuyerons sur la méthode de double et triple différences en expérimentation dans le cas des situations de crise et de conflits. La stratégie de l'identification utilisera les données d'avant-crise pour contrôler la scolarisation d'une tranche d'âge de base et exploiter les variations, entre zones de turbulences, du suivi de la cohorte d'enfants en âge d'aller à l'école exposée à la crise. La mise en œuvre de la méthodologie et l'interprétation des principaux résultats formeront le troisième chapitre de cette partie, suivi d'une discussion des mécanismes des principaux résultats obtenus et d'une analyse des mesures permettant d'atténuer l'effet de la crise et d'améliorer la demande d'éducation des ménages, dans le quatrième et dernier chapitre.

Fort de tout ce qui précède et conforté par les différentes hypothèses énumérées, nous essaierons, dans la conclusion de cette thèse, d'ordonner les principaux défis que doit affronter le pays, et de faire des recommandations à l'attention de tous les acteurs impliqués dans la gestion du système éducatif en Côte d'Ivoire. Certes, la période qui s'ouvre pour ce pays est sans aucun doute celle des incertitudes, mais c'est aussi celle de grandes opportunités afin de poser les bases d'un développement durable (MEMPD, 2006). Et cette thèse est sans aucun doute justifiée par l'importance et la complexité des enjeux qui touchent aux différentes sphères, notamment celle de l'éducation.

Première partie

Cadre contextuel de l'étude

Figure 1: Régions et départements de Côte d'Ivoire



Source : Ministère de l'intérieur et de la décentralisation, 2001.

Chapitre 1- Contexte ivoirien

Les dimensions démographiques, économiques, les valeurs et pratiques sociales d'une part, la situation sociopolitique d'autre part, sont déterminantes pour le développement du système éducatif d'un pays. En outre, elles ont une influence sur les orientations et les choix des objectifs des politiques éducatives.

Il s'agit, dans ce chapitre, de décrire ces caractéristiques dans le cas de la Côte d'Ivoire. Celui-ci mettra également en évidence les forces et les faiblesses de la richesse économique de ce pays, qui lui ont valu la position de plaque tournante dans la sous région ouest africaine avant la décennie 1980. Durant les décennies 1980 et 1990, la Côte d'Ivoire a été fortement secouée par un environnement macroéconomique difficile. Elle a tout d'abord dû faire face à la pression des équilibres budgétaires. Le pays a ensuite subi la crise relative aux deux chocs économiques conjoncturels marquée à la fois par la chute des prix des principaux produits agricoles d'exportation à partir de 1978 (particulièrement le café et le cacao), par le second choc pétrolier intervenu en 1979 et l'envolée du poids du service des taux d'intérêt réels élevés sur une dette libellée en US dollars avec la forte appréciation du dollar américain en 1980. Elle n'a eu d'autre choix que de s'engager, à partir de 1981, dans une série de Programmes de stabilisation et d'ajustement structurel (Bamba, 2001). Ce qui a eu des conséquences désastreuses pour son système éducatif dont les ressources publiques allouées ont connu une baisse sensible, occasionnant la dégradation des structures existantes, une baisse considérable de la qualité des services (aussi bien de santé que d'éducation) et une quasi stagnation de la couverture scolaire, notamment au niveau de l'enseignement primaire avec moins de la moitié de la classe d'âge qui a au moins une scolarité primaire complète (Banque Mondiale, 2009) (*cf.* Tableau 4).

Tableau 4 : Evolution des taux brut d'admission et de scolarisation et du ratio élève/classe au primaire en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007

Année	1960/61	1970/71	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2006/07	2007/08
TBA (%)	-	-	-	68	-	57	67	64	67	70	75
TBS (%)	42	66	62	79	75	71	73	74	74	72	74
Elève/enseignant	-	45	44	39	39	37	43	45	46	41	42

Source : ADEA, 1980, UNESCO, 1995, ISU, 2010.

Même si le gouvernement a réalisé des efforts pour améliorer les conditions d'accès aux services essentiels de base, les populations les plus pauvres ont de moins en moins recours à

des services d'éducation de qualité. Dans les zones défavorisées et plus particulièrement celles des régions du Nord du pays, l'éducation des filles a été compromise et les écarts entre leur scolarisation et celle des garçons, sont plus importants. Le coup d'Etat de décembre 1999, les élections contestées d'octobre 2000 et le conflit armé de septembre 2002 entre la rébellion et les forces gouvernementales occasionnant une crise militaro-politique, ont bouleversé et fragilisé tous les secteurs d'activités, et notamment l'école. Cette situation a entraîné un exode massif des populations, la destruction d'infrastructures économiques et le dysfonctionnement de l'administration publique. La persistance de la crise a également provoqué une chute drastique de la production, une baisse importante de l'emploi et une dégradation des conditions de sécurité (BAD/OCDE, 2008). Le système éducatif, en particulier, a connu de nombreuses dégradations et la qualité de l'enseignement a été durement éprouvée. Cet examen du contexte général va nous permettre de dégager les défis à surmonter pour l'éducation en situation de post-conflit.

1.1- Aspects physiques

Située dans la partie occidentale du continent africain et dans la zone intertropicale, la Côte d'Ivoire s'étend sur une superficie de 322 462 km². Elle est limitée à l'est par le Ghana, au nord par le Burkina Faso et le Mali, et à l'ouest par la Guinée et le Libéria. Sa façade maritime, au sud, borde l'océan Atlantique sur 550 km.

Protectorat français en 1843, puis érigée en colonie autonome française le 10 mars 1893, conjonction de facteurs favorables à la mise en valeur et à l'exploitation économique, la Côte d'Ivoire possède un sol riche, proche de la mer, et bénéficie d'un climat propice à la culture et au développement des « *grands produits* » de l'agriculture : le café, le cacao, la banane et les autres produits tropicaux. Indépendante depuis le 7 août 1960, sous la houlette de Félix Houphouët Boigny, premier président, la Côte d'Ivoire est à sa quatrième capitale depuis sa création. Après Grand-Bassam (Sud-Est) en 1893, Bingerville (Sud) en 1904 et Abidjan (Sud) en 1960, Yamoussoukro (Centre) est la capitale administrative et politique du pays depuis 1983 et Abidjan (Sud) demeurant, la capitale économique.

Le relief se caractérise par trois grands ensembles : les plaines au Sud et au Centre, les plateaux au Nord ne dépassant pas 400 mètres et le massif montagneux à l'Ouest où culmine le mont Nimba (1 752 mètres).

La Côte d'Ivoire dispose d'un climat favorable à l'agriculture. Elle est dotée d'un patrimoine faunique et végétal riche. La forêt de type équatorial occupe les deux cinquièmes du pays

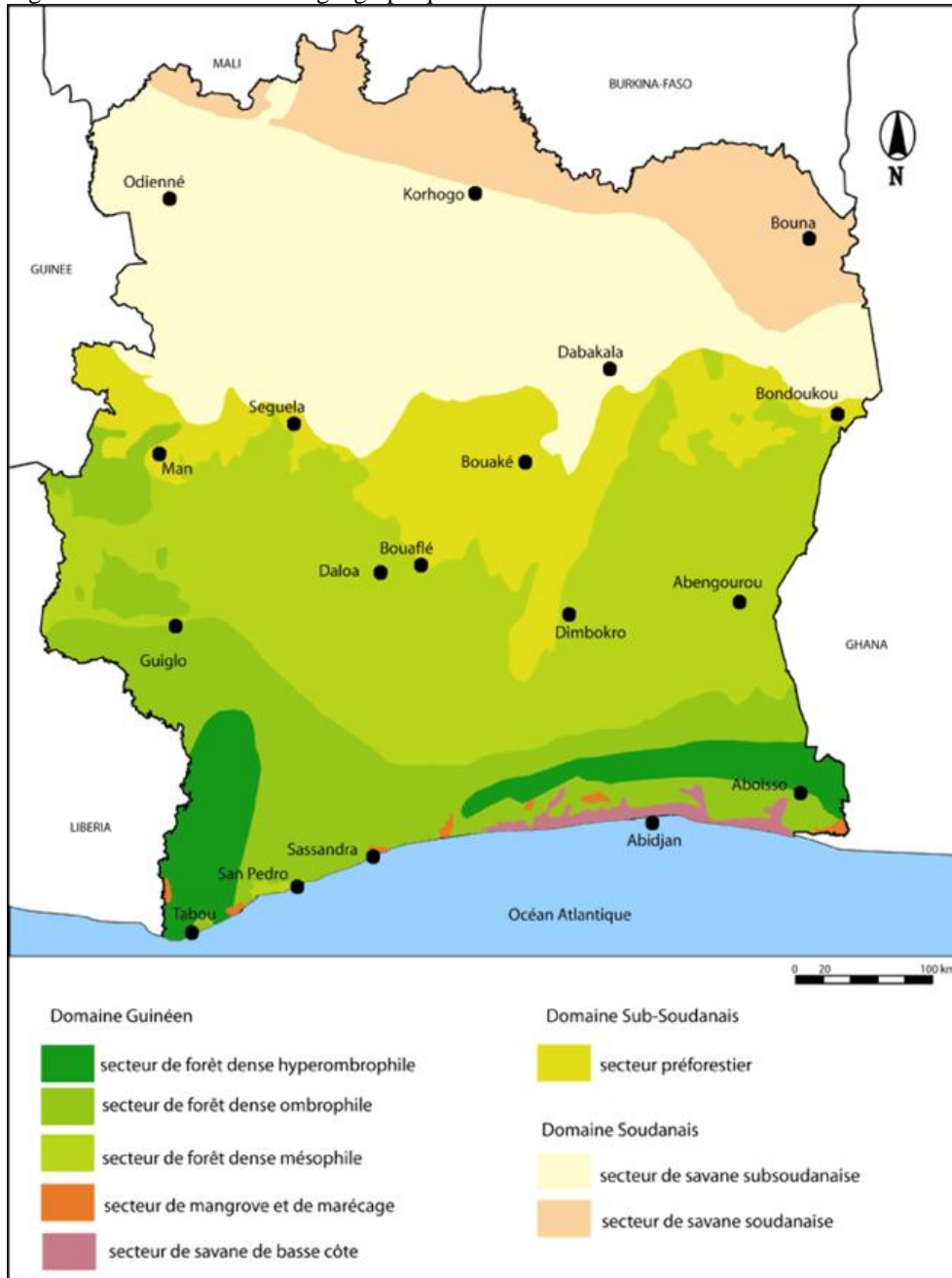
dans le Sud. On y retrouve également un littoral qui s'étend sur 515 km avec un réseau lagunaire de 174 km essentiellement au Sud Est. Le reste du pays est recouvert par une savane d'abord arborée dans le Centre puis de plus en plus herbeuse en montant vers le Nord. Quant au réseau hydrographique, de nombreux cours d'eau, avec souvent des débits extrêmes, drainent tout le territoire. Quatre principaux fleuves arrosent le pays : Cavally (700 km), Sassandra (650 km), Bandama (1 050 km) et Comoé (1 160 km). Les eaux couvrent environ 4 462 km², soit 1,38 % de la superficie totale du pays.

Deux grandes zones climatiques se côtoient : le climat équatorial et le climat tropical de savane, lui-même plus ou moins sec. Le climat subéquatorial dans le sud du pays caractérisé par des températures de faibles amplitudes, de forts taux d'humidité et des précipitations abondantes. Cette zone connaît deux saisons sèches et deux saisons humides. Le climat tropical de savane humide couvre le nord de la zone forestière du sud et le sud de la région des savanes. Les températures sont à amplitudes plus importantes avec une hygrométrie et des précipitations annuelles. Cette région climatique connaît également quatre saisons : deux saisons sèches et deux saisons pluvieuses. Le climat de savane sec concerne principalement la région des savanes. Les amplitudes thermiques quotidiennes et annuelles y sont relativement importantes et le taux d'humidité inférieur à celui du sud du pays. La zone est caractérisée par la présence intermittente entre les mois de décembre et février d'un vent frais et sec, l'harmattan. On y relève deux saisons, l'une sèche et l'autre pluvieuse.

Ces climats induisent quatre types de biomes différents : la savane ouest soudanienne, au nord du 8^e parallèle, recouvre près du tiers du territoire. Le tiers sud du pays est lui à cheval sur deux écorégions : à l'ouest l'écorégion de forêts appelée « *forêt de plaine de l'Ouest guinéen* » ainsi qu'au centre sud et au sud-est l'écorégion de la forêt de l'est guinéen, séparée par le Sassandra. Entre ces deux zones, la mosaïque de forêt-savane guinéenne, entrecoupée de zones ripariennes et de zones humides au centre du pays, présente de nombreux points de forêt sèche assez dense. En outre, le centre ouest du pays abrite une petite écorégion de montagne appelée forêt de montagne ouest-africaine.

Le couvert végétal s'est considérablement modifié au cours des années. Le paysage de base, constitué par les forêts denses, globalement subdivisées en forêts hydrophiles et forêts mésophiles, occupe à l'origine un tiers du territoire au sud et à l'ouest (Rougerie, 1978, p.171). Il est complété par les forêts claires ou savanes arborées ou boisées, qui s'étendent du Centre au Nord, avec toutefois de nombreux points de forêt dense sèche (Cf. Figure 2).

Figure 2 : Cartes des aires biogéographiques en Côte d'Ivoire



Source: Atlas de la Côte d'Ivoire

1.2- Politique de décentralisation et d'aménagement du territoire

L'administration territoriale ivoirienne est structurée selon les principes de la déconcentration et de la décentralisation au terme de la loi n°2001-476 du 9 août 2001 d'orientation sur l'organisation générale de l'administration territoriale. Bien que commencée dans les années 1980, la politique de décentralisation a été renforcée par la loi n° 2003-208 du 7 juillet 2003, portant transfert et répartition des compétences de l'Etat aux collectivités territoriales. Cette politique vise à assurer l'encadrement des populations, à pourvoir à leurs besoins, à favoriser

le développement économique et social, et à réaliser l'unité et la cohésion sociale. La loi n° 2001-476 du 9 août 2001 définit cinq catégories de collectivités territoriales, à savoir : la Commune, la Ville, le District, le Département et la Région.

Fin septembre 2008, l'administration territoriale déconcentrée est assurée par dix-neuf Régions, quatre-vingt Départements et quatre-cents-et-une Sous-préfectures et plus de onze mille villages. En outre, le pays compte 987 communes dont 197 dotées de conseils municipaux, 80 départements dont 54 sont dotés de conseils généraux et 2 districts (Abidjan, la capitale économique et Yamoussoukro, la capitale politique et administrative). Ces collectivités territoriales sont organisées en deux grandes faîtières : l'Union des Villes et Communes de Côte d'Ivoire (UVICOCI) et l'Assemblée des Départements et Districts de Côte d'Ivoire (ADDCI).

La création de ces collectivités territoriales a permis d'apporter des réponses aux besoins exprimés par les populations, à travers la réalisation d'infrastructures sociocommunautaires dans les domaines de l'éducation de base, de la formation professionnelle et de la création des emplois, de la santé, de la lutte contre le VIH-SIDA et les grandes pandémies ; de l'entretien des espaces publics et de la voirie ; de l'électrification et de l'adduction d'eau.

La décentralisation a fait des progrès au cours des deux dernières décennies. Cependant, l'absence de décrets d'application de certaines compétences transférées aux collectivités territoriales et le faible niveau de contrôle et d'appui-conseil des services de tutelle, ainsi que le manque de précision dans la nature des rapports entre les services de l'Etat et les collectivités territoriales, constituent des contraintes majeures à la création d'une dynamique de développement local.

Par ailleurs, les difficultés de l'Etat à satisfaire les besoins financiers, matériels et humains des entités décentralisées, dont nombre d'entre elles, sont de faibles potentialités économiques, restent une contrainte majeure à la conduite efficace de la politique de décentralisation engagée. Au titre des difficultés, il faut ajouter l'absence des plans locaux de développement avec des systèmes efficaces de suivi et d'évaluation, l'absence des bases de données permettant de centraliser et de faciliter l'utilisation des données utiles à la planification et au suivi de la mise en œuvre des défis majeurs liés à chaque collectivité, de même que l'identification des populations les plus vulnérables. Les difficultés des collectivités territoriales à réaliser les objectifs qui leur sont assignés entament dans le temps le niveau d'implication des parties prenantes dans le processus de développement local.

En outre, pour répondre aux aspirations des populations et réduire les inégalités régionales, des équipements collectifs de base tels que les écoles, les dispensaires, les centres de santé et les marchés ont été mis en place et financés par les Fonds Régionaux d'Aménagement Rural (FRAR). De même, les programmes d'hydraulique humaine, d'électrification, d'habitat rural et les programmes routiers de désenclavement des sites habités ont été réalisés à travers les grandes opérations intégrées de développement telles que l'Aménagement de la Vallée du Bandama (AVB) dans le Centre et le Centre Nord, l'Aménagement de la Région du Sud Ouest (ARSO), la réalisation de programme sucrier au Nord, la promotion de la culture du travail dans le monde paysan à travers la Coupe Nationale du Progrès. Par ailleurs, l'urbanisation s'est accélérée autour des villes ayant abrité les festivités tournantes de l'indépendance du pays avec Abidjan (Sud), San-Pedro (Sud-Ouest), Man (Ouest), Daloa (Centre-Ouest), Korhogo (Nord), Yamoussoukro (Centre) et Bouaké (Centre-Nord) comme pôles moteurs de développement. Cette politique s'est poursuivie dans les autres villes à travers la mise en place des Fonds d'Investissement et d'Aménagement Urbain (FIAU).

1.3- Des inégalités sur le territoire ivoirien

La situation géographique renforcée par l'héritage colonial pourrait expliquer les écarts constatés en matière de développement entre les régions du Nord et celles du Sud.

Les premiers Européens à pénétrer en Côte d'Ivoire sont les navigateurs portugais, longeant les côtes africaines en 1460 à la recherche de la route vers l'Inde. Le premier contact avec la France date de 1637, lorsque des missionnaires débarquent à Assinie (localité côtière au Sud), près de la Côte-de-l'Or (actuel Ghana). En effet, les régions côtières et forestières furent les premières à entrer en contact avec le colonisateur, d'où leurs avantages sur les autres régions du pays en termes de développement sur les plans commercial, industriel, éducatif, etc.

Par contre, les sociétés septentrionales participaient à un univers de civilisation totalement différent, orienté vers toute la zone de l'Afrique des savanes, et essentiellement marqué par l'Islam. Les relations avec le monde occidental ont été extrêmement rares, et le décalage historique et sociologique a ainsi été entretenu jusqu'au début du XX^e siècle.

Au niveau de l'éducation, il convient de noter qu'historiquement, la scolarisation en Afrique est liée à la colonisation, car les premières écoles ont été introduites par les missionnaires catholiques. Elles furent implantées sur les côtes des océans Indien et Atlantique et progressivement elles atteignirent les régions de l'arrière-pays. Ces facteurs peuvent aussi expliquer la faible scolarisation des régions restées longtemps hors de l'influence coloniale.

En effet, c'est ce que révèle Clignet (1994) dans son étude, lorsqu'il affirme que dans les pays d'Afrique de l'Ouest, les régions côtières - dont les contacts commerciaux avec l'étranger, et surtout avec les pays industriels, sont les plus anciens et les plus riches - sont mieux représentées dans les différents secteurs du système scolaire que dans les zones géographiques enclavées à l'intérieur des pays. Ainsi, en Côte d'Ivoire à la veille de l'indépendance, 38 % des élèves du primaire étaient originaires du Sud-Est le plus riche, bien que les habitants de cette région ne représentent que 19 % de la population totale.

Inversement, 10 % seulement des élèves venaient d'un Nord encore économiquement marginal alors que les résidents de cette zone constituaient un peu plus du quart de l'ensemble de la population. En d'autres termes, les élèves du Sud-Est étaient deux fois plus nombreux dans les établissements primaires qu'ils ne l'étaient dans la population globale, alors que leurs condisciples du Nord étaient presque quatre fois moins nombreux que leur nombre dans la population totale le laissait imaginer.

Cette situation était similaire dans nombre de pays africains qui avaient une ouverture sur la mer. Par exemple, au Cameroun en 1969, selon le même auteur, l'écart correspondant entre les régions les plus favorisées et les plus marginales était légèrement plus modeste. Les écoliers de la région de Douala (au Sud) étaient surreprésentés dans le système primaire avec un taux de sélectivité de 1,5¹³. Leurs condisciples du Nord étant sous-représentés avec un taux de 0,3. De même, les taux de redoublement et leur relation avec les abandons étaient moindres dans la première que dans la deuxième région.

Les facteurs géographiques aussi, ont été évoqués par bon nombre de chercheurs pour expliquer la sous-scolarisation de certaines régions d'Afrique subsaharienne. Ainsi, Wakam et Banza (2001) soutiennent que l'introduction de l'éducation s'étant faite par les côtes, il va de soi que les régions côtières soient plus scolarisées que les régions continentales. Ils ont aussi montré qu'il existait une forte différence de scolarisation entre les régions du Sud (Douala) et du Centre (Yaoundé) d'une part, et celles du Nord et de l'extrême Nord (Maroua) d'autre part. Or, beaucoup de travaux ont démontré que l'urbanisation influence positivement la sous-scolarisation. Ainsi, en 2001-2002, on observe de fortes disparités entre les entités administratives qui composent la Côte d'Ivoire. Alors que les régions d'Odienné et de Korhogo, situées au Nord, ont des taux bruts de scolarisation au primaire qui oscillent entre

¹³ Le taux de sélectivité est le rapport entre l'importance d'une catégorie sociale à l'école et son importance dans la société globale.

51 % et 58 %, d'autres comme Daloa et Dimbokro, dans la zone forestière au sud, offrent des taux de scolarisation de plus de 90 % (MEN/DIPES, 2001/2002, 2006/2007).

Six années plus tard, les disparités régionales persistent et leur intensité est plus que dramatique dans certaines régions du pays surtout dans les régions du Nord et du Sud-ouest¹⁴. Autrement dit, les écarts de scolarisation entre les régions se sont creusés au fil des années. Ainsi, le taux brut de scolarisation en Côte d'Ivoire au cours de la période 2001-2002 était de 90,9 % à Dimbokro (Centre) contre 51,1 % à Odienné (Nord-Ouest). Le taux brut de scolarisation en 2006-2007, quant à lui, était de 95,8 % à Dimbokro contre 27,5 % à Odienné (Cf. Tableau 5).

Tableau 5 : Répartition des taux bruts de scolarisation par région de Côte d'Ivoire

REGION	2001/2002 (avant la crise)			REGION	2006/2007 (postcrise)		
	MF (%)	F (%)	M (%)		MF (%)	F (%)	M (%)
Régions fortement scolarisées¹⁵				Régions fortement scolarisées			
Daloa	92,2	65,6	125,0	Dimbokro	95,8	89,7	93,4
Dimbokro	90,9	85,6	95,4	Daloa	93,3	65,3	134,0
Yamoussoukro	88,7	80,8	95,6	Yamoussoukro	82,6	82,1	83,1
Régions moyennement scolarisées¹⁶				Régions moyennement scolarisées			
Man	75,9	64,1	86,3	Abengourou	73,6	68,8	78,1
Abengourou	73,5	68,8	77,8	Bondoukou	61,5	60,1	62,8
Abidjan	68,2	61,4	75,3	Régions faiblement scolarisées			
Bondoukou	64,5	61,7	67,0	Man	54,3	46,8	58,0
Bouaké	61,6	57,0	65,9	Abidjan	46,8	46,1	57,9
Régions faiblement scolarisées¹⁷				Korhogo	44,4	39,2	34,8
Korhogo	57,2	50,9	63,1	Odienné	27,5	22,0	31,5
Odienné	51,1	39,2	61,1	Bouaké	20,0	17,6	22,3
San-Pédro	35,8	14,6	41,5	San-Pédro	17,9	15,8	20,0
National	76,0	67,7	83,8	National	74,3	66,1	82,5

Source : MEN/DIPES.

La situation régionale de la scolarisation en Côte d'Ivoire décrite ci-dessus met en évidence l'ampleur des efforts à faire pour réduire les disparités régionales et sexuelles. La persistance

¹⁴ Le Sud-Ouest (San Pedro), nouvelle boucle du café et du cacao, est confronté depuis le début des années 2000 à des conflits fonciers entre autochtones et allogènes.

¹⁵ Régions dont le taux brut de scolarisation est supérieur à la moyenne nationale.

¹⁶ Régions dont le taux brut de scolarisation est supérieur à 60 % et inférieur à la moyenne nationale.

¹⁷ Régions dont le taux brut de scolarisation est inférieur à 60 %.

des inégalités et l'existence d'un nombre important d'enfants, plus particulièrement de filles en marge de l'éducation, posent un réel défi pour le développement humain durable en Côte d'Ivoire. Elle justifie la nécessité d'adopter des stratégies opérationnelles avec l'implication de tous les acteurs de l'éducation, y compris les ONG, les communautés locales, l'Etat et la communauté internationale.

Pour réduire ces disparités régionales, sur le plan éducatif, qui persistent depuis plus de trois décennies maintenant, l'Etat a mis l'accent d'une part, sur l'offre éducative (qui comprend non seulement les infrastructures éducatives mais aussi le personnel enseignant, le matériel didactique, le contenu de l'enseignement, etc.), et d'autre part, sur une politique incitative de la demande dans le Nord du pays (gratuité des manuels, discrimination positive envers la petite fille, etc.).

Toutefois, même si l'école est mise en place, avec l'installation des équipements nécessaires, avec l'affectation des enseignants les plus qualifiés, la décision d'envoyer les enfants à l'école dépendra aussi (et peut-être même davantage) des facteurs relevant du milieu familial. C'est dire que l'offre seule ne suffit pas, il faut donc explorer la demande d'éducation, sujet d'une attention de plus en plus croissante des spécialistes. Pour preuve, le taux brut de scolarisation au primaire dans la région de San Pedro (Sud-Ouest) était de 36 % en 2000-2001 contre 51 % à Odienné (Nord-Ouest). Des facteurs autres que les écarts entre le Nord et le Sud expliqueraient mieux ces disparités en matière d'éducation.

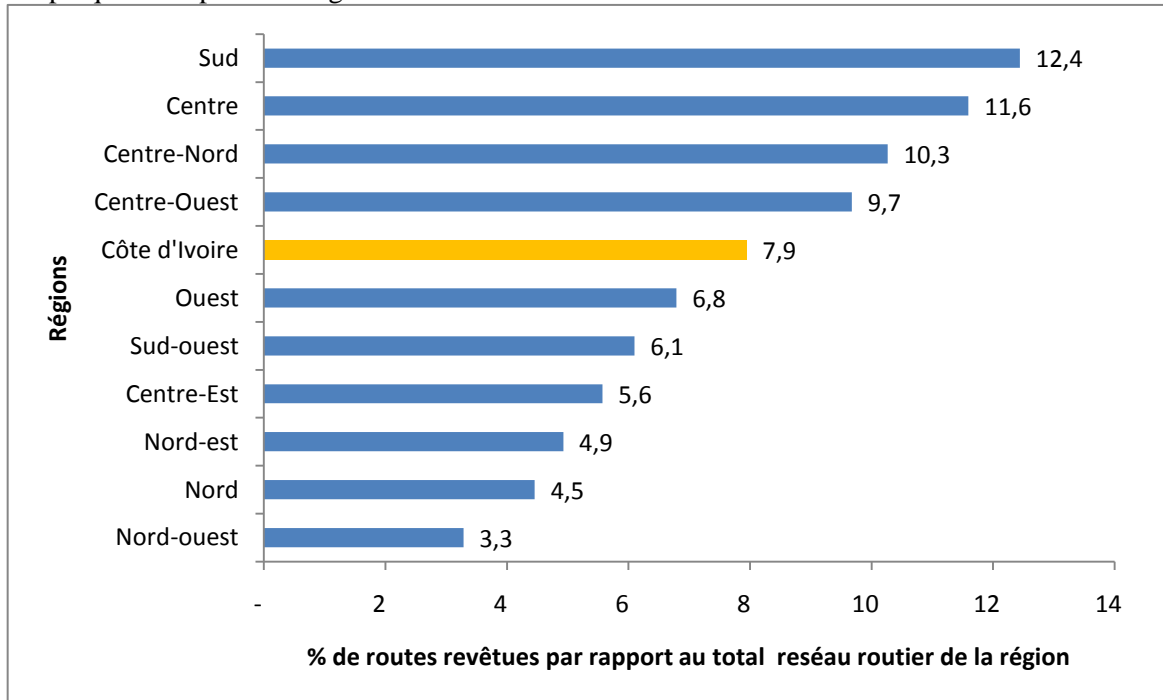
Du point de vue économique, il faut souligner que la performance réalisée par la Côte d'Ivoire pendant les premières années de son indépendance s'explique par la volonté des dirigeants de fonder, dès 1960, le développement du pays sur l'agriculture, principalement sur le binôme café et cacao. Ces cultures, héritées de la colonisation, ont été étendues à toute la zone forestière, au sud du pays, où les conditions climatiques sont favorables. L'agriculture reste le moteur de l'économie ivoirienne. Son développement, souvent qualifié de miracle ivoirien a propulsé le pays parmi les plus grands exportateurs de matières premières agricoles tropicales. Ainsi, les infrastructures et équipements économiques se sont plus développés dans les régions du Sud au détriment de celles du Nord. Il s'en est suivi un phénomène, qu'on pourrait appeler un glissement de population rurale, intéressant principalement les actifs ruraux habitant les savanes du Nord et du Centre et venant s'installer soit comme manœuvres, soit comme planteurs indépendants dans les zones forestières du Sud (Boutillier, 1971).

Pour rectifier les écarts très prononcés entre le Nord et le Sud dans les années 1970, une politique de développement et de rééquilibrage économique du Nord de la Côte d'Ivoire a été

entreprise par les autorités d'alors. Un accent particulier a été mis sur les départements de Korhogo et de Ferkessédougou. A la révolution agricole « *cotonnière* », a succédé dans le nord une deuxième révolution que l'on peut qualifier d'agro-pastorale. Les grands barrages hydro-agricoles ont permis la culture du riz irrigué. Les petits barrages, créés pour assurer aux éleveurs la pérennisation de l'eau, ont permis leur sédentarisation et une augmentation considérable de la production bovine ivoirienne. Non prévue à l'origine, la mise en culture des rives des retenues d'eau des petits barrages a permis un développement spectaculaire du maraîchage dans une zone où il n'était possible qu'en saison des pluies. Par ailleurs, plusieurs unités industrielles ont été créées, notamment les complexes sucriers et des usines d'égrainage de coton dans le nord.

S'il est vrai que la Côte d'Ivoire a su tirer profit de l'embellie des cours des matières premières en se dotant d'un réseau d'infrastructures routières relativement développé, la répartition géographique de ce réseau routier sur l'ensemble du territoire national est très inégale. En 2001, le pays disposait d'un réseau routier de 81 996 km dont 1 200 km reliant Abidjan à Ouagadougou. Cependant, sur la base d'une moyenne de routes revêtues égale à 651,4 km, quatre régions, sur un total de dix régions, sont les mieux desservies. La région Sud (avec 1 679 km de routes revêtues, soit le quart de l'ensemble du réseau routier revêtu), le Centre-Ouest (972 km), le Centre (898 km) et le Centre-Nord (830 km) concentrent, à elles seules, les deux tiers du réseau routier revêtu, principalement à cause de la capitale économique Abidjan, la capitale administrative et politique Yamoussoukro et de Bouaké, seconde grande ville du pays. La région du Sud, incluant la métropole d'Abidjan avec un important centre industriel, un port autonome et un point de départ vers toutes les villes de l'intérieur du pays et de l'hinterland, a le réseau le plus développé. Les régions du Centre, du Centre-Nord et du Centre-Est (141 km) comportent un réseau routier important de voies revêtues, car elles ont constitué durant de longues années l'ancienne boucle du cacao. Les régions du Centre-Ouest (972 km), du Sud-Ouest (471 km) et de l'Ouest (465 km) représentent la nouvelle boucle du cacao. En revanche, les trois régions du Nord (437 km), du Nord-Est (315 km) et du Nord-Ouest (306) ont les réseaux routiers les moins revêtus. Ainsi, nous constatons que le développement du réseau routier revêtu accompagne le développement économique régional.

Graphique 1: Répartition régionale du réseau routier ivoirien en 2001.



Source : AGEROUTE (Agence de Gestion des Routes) Côte d'Ivoire.

En somme, les disparités constatées dans les niveaux de scolarisation entre les régions Nord et Sud de la Côte d'Ivoire d'une part, et à l'intérieur de chacune des régions d'autre part, ne sont pas nécessairement attribuables aux écarts de développement mais peuvent être liés à d'autres facteurs en l'occurrence le milieu de résidence. En effet, plusieurs études ont montré que les enfants du milieu urbain, quelle que soit la région considérée, avaient nettement plus de chances de fréquenter l'école que ceux du milieu rural, et que les inégalités entre les filles et les garçons étaient plus grandes en campagne qu'en ville. C'est pourquoi la scolarisation apparaît comme un phénomène urbain (Kobiané, 2002). Il est important de rappeler ici que c'est en campagne que les pesanteurs culturelles sont les plus ressenties. Ces différences villes-campagnes peuvent aussi résulter des différences en offre de formation. Autrement dit, le déséquilibre scolaire entre zones urbaines et rurales s'explique en partie par l'inégale répartition des infrastructures scolaires sur l'ensemble du territoire, liées à l'histoire et à la géographie du pays, mais aussi à ses évolutions démographiques.

Tableau 6 : Répartition régionale du réseau routier ivoirien en 2001

Régions géo-économiques	Routes revêtues		Routes en terre		Total réseau		
	En km	% région	En km	% région	En km	% revêtue	% national
Centre	898	13,79	6847	9,07	7745	11,59	9,45
Centre-est	141	2,16	2390	3,17	2531	5,57	3,09
Centre-nord	830	12,74	7257	9,61	8087	10,26	9,86
Centre-ouest	972	14,92	9075	12,02	10047	9,67	12,25
Nord	437	6,71	9368	12,41	9805	4,46	11,96
Nord-est	315	4,84	6078	8,05	6393	4,93	7,80
Nord-ouest	306	4,70	9011	11,94	9317	3,28	11,36
Ouest	465	7,14	6386	8,46	6851	6,79	8,36
Sud	1679	25,78	11819	15,66	13498	12,44	16,46
Sud-ouest	471	7,23	7251	9,61	7722	6,10	9,42
Ensemble Côte d'Ivoire	6514	100,00	75482	100,00	81996	7,94	100,00

Source : AGEROUTE (Agence de Gestion des Routes) Côte d'Ivoire.

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue les aspects physiques du territoire ivoirien, la politique de décentralisation et d'aménagement du territoire mise en place par le gouvernement, ainsi que les différentes inégalités constatées. Il apparaît que la création des collectivités décentralisées a permis de répondre à un certain nombre de besoins exprimés par les populations à travers la réalisation d'infrastructures dans le domaine de l'éducation de base. Cependant, il subsiste encore des inégalités tant régionales que sexuelles.

Dans un tel contexte, l'initiative d'une Education Pour Tous (EPT) s'avère nécessaire dans la mesure où elle vient à point nommée pour réduire les inégalités susmentionnées. La question qui se pose est de savoir comment l'EPT s'adapte au contexte ivoirien ? Interrogation, à laquelle nous tenterons de répondre dans le deuxième chapitre.

Chapitre 2- Nécessité de l'EPT et son adaptation au contexte sociopolitique ivoirien

La recherche des facteurs explicatifs de la croissance économique réalisée par les pays a fait de l'éducation un sujet d'investigation conduisant à la naissance de plusieurs théories. Ce chapitre sera l'occasion, dans un premier temps, de porter un regard sur les différentes théories telles que les rendements privés et sociaux de l'éducation et dans un second temps, de nous appuyer sur ces théories pour aborder le contexte éducatif ivoirien. Toutefois, il est important d'abord de définir quelques concepts économiques liés à l'éducation.

2.1- Définition des concepts

Dans cette section, nous essayerons de définir les notions de croissance et de développement économique, de mettre en évidence les interrelations qui existeraient entre l'éducation, la croissance économique et le développement, et enfin de jeter un regard à la théorie du développement humain. Il s'agira pour nous d'identifier les implications de ces concepts pour l'éducation.

2.1.1- Croissance et développement économique

La croissance est l'expansion durable des quantités produites mesurée par la hausse du Produit National Brut (PNB). En d'autres termes, c'est l'augmentation sur le long terme de la production d'un pays. Elle est fonction de la quantité et de la qualité des facteurs de production dont le capital humain et la technologie qui sont, eux-mêmes, fonction de l'éducation. Par ailleurs, elle dépend de la stabilité politique et de l'efficacité des politiques économiques mises en œuvre.

Cette croissance peut être positive ou négative. On distingue deux formes de croissance à savoir la croissance extensive et la croissance intensive. Elle est dite extensive lorsqu'elle résulte d'une utilisation accrue des facteurs de production pour des outputs relativement faibles. Lorsque les facteurs de productions sont utilisés en faible quantité pour une production relativement plus élevée, la croissance est qualifiée d'intensive.

Le développement, quant à lui, est l'ensemble des transformations structurelles (économiques, sociales et culturelles) qui se traduisent par une amélioration durable du bien-être. Il implique, en plus de la croissance, une réduction des inégalités, du chômage et de la pauvreté. Le

développement économique est de ce fait « *un mouvement vers le haut de tout le corps social* » (Myradal¹⁸ 1968, cité par Brasseul, 2008).

Ainsi défini, le développement est un processus cumulatif. Il permet une amélioration des capacités humaines d'où une augmentation de la productivité nécessaire à la croissance économique, comme cela fut indiquée par Viner (1953), cité par Combarrous, 2003) : « *les premières conditions d'une productivité élevée... sont que les masses populaires soient alphabétisées, en bonne santé, et suffisamment bien nourries* ».

Son principal indicateur est le Produit Intérieur Brut par habitant (PIB/hab) qui traduit une augmentation de la productivité économique et une amélioration, en moyenne, du bien-être matériel de la population d'un pays. Partant de cela, la croissance économique et le développement économique sont des notions distinctes.

Tel que défini, le développement est aussi bien quantitatif que qualitatif par contre la croissance est uniquement quantitative. Ces deux notions sont très liées mais distinctes. En effet, la croissance est une condition nécessaire au développement, car elle seule permettra de dégager des ressources nécessaires pour la santé et l'éducation tout en accroissant l'indépendance économique nationale. Mais, elle n'est pas une condition suffisante du développement, au moins à court terme, si elle n'est accompagnée de politiques visant à une réduction directe de la pauvreté. Ainsi, la croissance peut aller de pair avec un accroissement des inégalités, une détérioration des conditions de vie pour les plus pauvres, la misère et la répression politique et sociale. On parlera dans ce cas de croissance sans développement. Le sens inverse de la relation est impossible car il ne peut avoir de développement sans croissance économique.

Cependant, la course à l'accumulation de richesses a conduit à la détérioration de l'environnement à travers la surconsommation des ressources naturelles, l'émission de dioxyde de carbone (CO₂) ; entraînant ainsi le changement climatique. Cet état de fait a amené le monde entier à porter un regard critique sur le mode de développement qui généralement porte atteinte à l'environnement et relègue la majorité de la population mondiale dans la pauvreté. Il est, de ce fait, impératif de repenser les rapports qu'entretiennent les êtres humains entre eux et avec la nature. En d'autres termes, il s'agira de remédier aux insuffisances d'un modèle de développement axé sur la seule croissance économique en reconsidérant nos façons de faire compte tenu des nouvelles priorités que sont le maintien de

¹⁸ Gunnar Myradal (1898-1987) : économiste suédois, auteur du *Dame de l'Asie*, prix Nobel d'économie.

l'intégrité de l'environnement, l'équité sociale et l'efficacité économique. Ce besoin a donné naissance à la notion de « *développement durable* ».

Le développement durable est « *un développement qui permet la satisfaction des besoins présents sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs* » (Nations Unies, 1987). Le principe du développement durable consiste à développer les activités en tenant compte de leurs impacts à court, moyen et long terme sur l'environnement, les conditions sociales et l'éthique, et ce, au niveau mondial. Ce concept s'appuie, ainsi, sur la nécessité de préserver les ressources pour les générations futures tout en maintenant un objectif de croissance économique. Il repose, de ce fait, sur trois piliers : (i) un pilier économique qui s'oriente vers des objectifs de croissance et d'efficacité économiques ; (ii) un pilier social qui vise à satisfaire les besoins humains et à répondre à des objectifs d'équité et de cohésion sociale. Il englobe notamment les questions de santé, de logement, de consommation, d'éducation, d'emploi, de culture ; (iii) un pilier environnemental, qui ambitionne de préserver, d'améliorer et de valoriser l'environnement et les ressources naturelles sur le long terme. Pour ce faire, le concept de développement durable répond à trois principes relatifs d'abord à la solidarité entre les peuples et les générations, le développement devant profiter à toutes les populations, ensuite à la précaution en se donnant la possibilité de revenir sur des actions lorsque leurs conséquences sont aléatoires ou imprévisibles et enfin, à la participation en associant la population aux prises de décision.

2.1.2- Relation entre éducation et croissance économique

Suite à la croissance économique remarquable des pays développés, les économistes se sont lancés dans la recherche des facteurs de production qui pourraient l'expliquer. Les premières théories qui furent développées ont attribué cette croissance au capital physique et à la main-d'œuvre. Cependant, une partie de la croissance restait inexpliquée. Ce résidu fut au départ attribué au progrès technique. Mais, la poursuite des recherches a abouti à la conclusion selon laquelle la qualification et l'aptitude de la main-d'œuvre du fait de l'éducation familiale, des études et de l'apprentissage étaient la cause de ce résidu. Dès lors, l'éducation des individus est prise en compte dans les théories de croissance économique.

Ainsi, à la suite des théories classique, keynésienne et néo-classique, des économistes dont Lucas (1988) ont développé l'approche de l'analyse des mécanismes endogènes de croissance et cet auteur fût le premier dans ce courant à mettre l'accent sur les relations entre le secteur productif et celui de l'éducation. A la différence des premières théories, celles de la

croissance endogène analysent les bases économiques de la formation du capital humain. L'apport de ces théories à l'analyse macroéconomique est, d'une part, le capital humain et la contribution de ce capital du point de vue collectif dans la production, d'autre part.

Selon Becker, père de la théorie du capital humain, ce capital est l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par l'accumulation de connaissances générales (acquises dans le système éducatif), ou spécifiques (acquises au sein d'une unité de production ou de service), de savoir-faire. Les sources d'accumulation de ce capital sont l'éducation et l'apprentissage. L'éducation est acquise à partir du système éducatif général. C'est pourquoi, les gouvernements investissent dans l'éducation tout en espérant qu'une population mieux éduquée contribuera à un développement plus rapide. Les ménages, de leurs côtés, sont pour la plupart prêts à consacrer du temps et de l'argent à l'éducation dans l'espoir d'avoir un niveau élevé de revenu du fait d'un niveau aussi élevé de la formation. Quant aux employeurs, ceux-ci s'engagent dans la formation de leurs employés afin d'atteindre un surcroît de productivité. De ce fait, le rôle du capital humain via l'éducation est admis de tous comme facteur-clé de la croissance économique. Ce lien positif entre l'éducation et la croissance dépend fortement non seulement de la quantité de l'éducation (taux de scolarisation, les dépenses publiques en éducation) mais aussi de la qualité de l'éducation comme l'a démontré Altinok (2006). Par ailleurs, selon les résultats de ce dernier, la croissance économique influence positivement les facteurs explicatifs de la qualité de l'éducation. Par conséquent, il existe une double relation causale entre l'éducation et la croissance.

2.1.3- Théorie du développement humain

La théorie du développement humain, née des travaux de l'économie de l'écologie, du bien-être, du développement ainsi que des recherches sur le genre, a été développée par Sen (2000a, p. 13). Pour ce dernier, le développement et la pauvreté sont respectivement « *le processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus* » et « *une privation de capacité* ». Ces deux concepts, ainsi définis, ne pouvant être appréhendés uniquement par l'aspect monétaire, Sen met en cause la conception économique du développement économique et place l'homme au cœur de celui-ci. Ainsi, le bien-être et la liberté de l'homme apparaissent comme une fin ultime du processus de développement.

La notion de développement humain englobe tous les aspects du bien-être des individus, de leur état de santé à leur liberté économique et politique. Le Programme des Nations-Unies pour le Développement décrit ce processus comme, « *un processus consistant à élargir pour*

les individus, le champs des possibilités, et à renforcer leurs capacités en leur permettant de vivre longtemps et en bonne santé, d'acquérir des connaissances et d'avoir accès aux ressources nécessaires pouvant leur permettre de vivre décemment. Pour autant le développement humain ne s'arrête pas là. Il va au-delà et prend en compte non seulement les libertés politiques, économiques et sociales mais aussi et surtout l'égalité du genre, la dignité personnelle et le respect des droits de l'homme ». (ODH, PNUD, 2005, p. 5).

Ainsi, d'une conception principalement fondée sur la croissance économique, l'on passe à un principe basé sur le bien-être et le développement des populations, mais qui, sur le long terme, permet une croissance soutenable.

Le principal indicateur du développement humain est l'Indice du Développement Humain (IDH). Cet indicateur composite mesure le niveau moyen atteint dans trois dimensions essentielles de la vie de l'homme à savoir la santé et la longévité, l'accès à l'éducation et le niveau de vie décent. Les indicateurs retenus pour chacun de ces éléments sont respectivement l'espérance de vie à la naissance, le taux brut de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) et le PIB par habitant exprimé en termes de parité du pouvoir d'achat en dollars US.

Partant de cela, la théorie du développement humain accorde une place importante à l'éducation. Pour Sen, l'éducation est source de justice et de sécurité dans le monde. La théorie du développement humain a connu une reconnaissance particulière au niveau du système des Nations Unies suite aux conséquences sociales des Programmes d'Ajustements Structurels (PAS) mis en œuvre dans les pays du Sud. En effet, depuis 1990 le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) produit un rapport intitulé « *rapport sur le développement humain* » dont le fondement est la théorie du développement humain. Dès lors, le bien-être humain est placé au cœur du processus de développement aussi bien au niveau des débats économiques qu'au niveau des orientations des politiques. Depuis lors, le PNUD établit chaque année dans un rapport thématique la catégorisation des pays ou territoires en fonction de leur niveau de développement humain.

Ainsi en 2009, la première catégorie, celle du développement humain très élevé (IDH supérieur ou égal à 0,900) regroupe les pays développés au nombre de trente-huit. Les autres pays sont répartis en trois catégories à savoir : celle du développement humain élevé (IDH compris entre 0,800 et 0,899) qui compte au total quarante-cinq pays dont deux de l'Afrique subsaharienne ; ensuite celle dont le développement humain est moyen (IDH compris entre 0,500 et 0,799) qui comprend soixante-quinze pays dont vingt en Afrique subsaharienne ;

enfin celle dont le développement humain est faible (IDH inférieur à 0,500) regroupant la majorité des pays de l'Afrique subsaharienne au nombre de vingt-deux sur vingt-quatre dont la Côte d'Ivoire. La plupart de ces pays présentant un niveau d'éducation en deçà des espérances, d'où l'intérêt de la prise en compte de l'éducation dans l'analyse économique.

2.2- Prise en compte de l'éducation dans l'analyse économique

Historiquement, l'économie de l'éducation s'est inscrite dans le prolongement des travaux de comptabilité de la croissance, qui s'intéressent à la question de comprendre pourquoi la richesse d'un pays augmente-t-elle entre deux dates. En effet, suite à la croissance économique remarquable des pays développés, les économistes se sont lancés dans la recherche des facteurs de production qui pourraient l'expliquer. Cette croissance était attribuée seulement au capital et au travail, puis du fait de l'accumulation, le stock de capital et la quantité de travail ont pu augmenter dans le temps. La tentative de Denison d'expliquer la croissance économique des Etats-Unis entre 1910 et 1960 en termes d'accroissement du travail et du capital physique a montré que l'accumulation de capital physique et l'accroissement du travail (main-d'œuvre), tant en quantité qu'en qualité à travers l'éducation, n'expliquaient qu'une faible part de la croissance. Il existait un « *résidu* » qui ne pouvait être expliqué ainsi. Ce constat a suscité beaucoup de travaux afin de le mesurer. Ce résidu fut au départ attribué au progrès technique. Mais, la poursuite des recherches a abouti à la conclusion selon laquelle la qualification et l'aptitude de la main-d'œuvre du fait de l'éducation familiale, des études et de l'apprentissage étaient les causes de ce résidu. Dès lors, l'éducation des individus est l'objet d'une attention particulière dans les théories de croissance économique. Ainsi, à la suite des théories classique, keynésienne et néo-classique, des économistes, dont Lucas, ont développé l'approche de l'analyse des mécanismes endogènes de croissance et cet auteur fût le premier dans ce courant à mettre l'accent sur les relations entre le secteur productif et celui de l'éducation. A la différence des premières théories, celles de la croissance endogène analysent les bases économiques de la formation du capital humain et le fait que ce capital par son accumulation et sa répartition crée des externalités. L'apport de ces théories à l'analyse macroéconomique d'une part, le capital humain d'autre part, est la contribution de ce capital du point de vue collectif dans la production. Ainsi, l'éducation influence la croissance économique via le capital humain. Dès lors des théories de l'éducation ont vu le jour.

2.3- Théories de l'éducation

Les théories de l'éducation se regroupent en deux approches à savoir la théorie du capital humain et les théories alternatives.

2.3.1- Théorie du capital humain

Becker, précurseur de l'économie comportementale et prix Nobel 1992, est l'auteur de cette théorie au début des années soixante. Dans son ouvrage intitulé *Human Capital*, l'économiste américain définit le capital humain comme « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* » (Becker, 1964). Tout individu est détenteur d'un capital humain, c'est-à-dire de capacités innées mais aussi acquises au prix d'investissements humains (dépenses matérielles, temps, efforts personnels). La formation, l'éducation et la santé, qui sont des investissements en capital humain, jouent le même rôle que le progrès technique dans la théorie du capital physique ; elles augmentent la productivité marginale du facteur de production concerné, ce qui permet d'escompter un salaire plus élevé. Selon l'auteur, tout individu gestionnaire de son capital humain apprécie l'opportunité d'y investir en comparant le coût de l'investissement personnel aux gains actualisés. Les coûts de l'investissement personnel renferment les coûts directs (frais de scolarité et frais accessoires) et les coûts d'opportunités (revenus auxquels l'individu renonce pendant le temps consacré aux études). Les gains actualisés personnels renferment, quant à eux, les bénéfices salariaux ainsi qu'en termes d'accès à l'emploi. Outre ces gains et bénéfices personnels que procure l'éducation, celle-ci est source de gains (...) et coûts au niveau social (...). C'est pourquoi, il s'avère important que l'Etat s'implique dans la prise en charge et dans l'orientation du système éducatif.

Le choix de la durée de la formation dépend donc des rendements futurs que l'individu désire avoir, et du taux d'actualisation retenu pour comparer les “*dépenses présentes*” et les “*revenus futurs*”. La décision d'investir dans l'éducation est ainsi le fruit d'une rationalité individuelle. Ainsi, dans l'hypothèse d'un comportement rationnel de l'individu, celui-ci s'investira aussi longtemps que possible dans l'éducation qu'il considère comme un investissement, tant que sa rentabilité reste encore supérieure à celle d'autres activités alternatives (loisirs, emplois immédiats, ...). Il cherchera à obtenir le niveau optimal de scolarisation qui est défini comme le point d'intersection entre la courbe de rendement marginal de l'éducation (courbe de demande) et le taux de rendement d'opportunité de référence (pente de la courbe d'offre).

Partant de là, les défenseurs de cette théorie expliquent les écarts de salaires par les différences de productivité qui seraient elles-mêmes une conséquence de l'inégalité du capital humain accumulé par les individus, particulièrement au cours de leur scolarité. La théorie du capital humain pose l'hypothèse selon laquelle, à une valeur ajoutée de formation, correspond une productivité marginale chez le travailleur. La distribution inégale des salaires est considérée comme une conséquence logique de la répartition inégale du stock de savoir entre les différentes composantes d'une population. C'est pourquoi les théoriciens du capital humain considèrent l'instruction comme un instrument efficace pour régler le problème des inégalités sociales.

Selon cette théorie, l'investissement dans le capital humain passe par la formation et pour l'auteur, elle est composée de la formation générale et de la formation spécifique. La formation générale est celle acquise dans le système éducatif et qui peut se valoriser sur le marché du travail. Elle accroît la compétence de son détenteur dans toute entreprise en ce sens qu'elle reste attachée au travailleur, qui peut la faire valoir sur l'ensemble du marché du travail.

Quant à la formation spécifique, elle est acquise au sein de l'entreprise et relativement moins transférable pour un actif d'une firme à une autre. Contrairement à la formation générale, elle augmente la productivité de l'individu dans l'entreprise qui l'a formé. Cette productivité augmente peu ou pas en dehors de l'entreprise. En effet, la firme n'acceptera de financer la formation que si elle estime pouvoir rentabiliser son investissement. C'est pourquoi, au terme de la formation elle versera un salaire supérieur à celui d'un travailleur exerçant pour une autre entreprise afin de l'inciter à rester en son sein. Toutefois, ce salaire sera inférieur à sa productivité en valeur et la différence avec le salaire versé constituera la rémunération de l'investissement en capital spécifique de l'entreprise.

La validation empirique de l'approche par le capital humain a essentiellement reposé sur des extensions de la méthodologie des fonctions de gains de certains auteurs comme Mincer¹⁹ (1974) et Psacharopoulos (1993). En effet, la décroissance du rendement de l'éducation a été prouvée dans plusieurs contextes, sauf dans certains cas bien particulier tels que les contextes d'industrialisation rapide. Aussi, l'approche en termes de capital humain révèle que ce rendement est généralement plus élevé pour les femmes.

19 Mincer (1974) a développé un modèle économétrique en prenant appui sur la théorie du capital humain et a offert une manière directe d'estimer le rendement de l'investissement éducatif, en particulier celui d'une année d'étude supplémentaire.

➤ **Limites de la théorie du capital humain**

La théorie du capital humain présente plusieurs faiblesses. Au nombre de celles-ci, on relève l'impossibilité de déterminer l'instruction supplémentaire à la base d'une productivité marginale spécifique d'une part et la difficulté de fixer le seuil minimum à partir duquel l'employé est le plus productif d'autre part. Aussi, l'ambiguïté est-elle relative à l'apport de l'instruction à la croissance économique. Pour que l'éducation contribue à la croissance économique, il faudrait que les personnes instruites puissent trouver du travail ; ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, la théorie du capital humain occulte l'incertitude en ce qui concerne le rendement de l'investissement en scolarisation (De Vreyer, 1996, cité par Kobiané, 2006). En Afrique, cette situation est encore plus accentuée avec les conflits. La situation d'instabilité qui prévaut dans la plupart des pays africains crée un environnement non propice aux investissements, aussi bien nationaux qu'étrangers. Il en résulte une fuite des capitaux vers l'étranger et la délocalisation des entreprises vers des pays plus sécurisés ; limitant ainsi les perspectives d'embauche de plusieurs diplômés. Dans la même logique Pritchett (2001) souligne que ces difficultés de valorisation de l'éducation dans des emplois stables et rémunérateurs engendrent un piège pour les investissements éducatifs. Compte tenu des coûts et de l'aléa sur les rendements, les familles doutent de la rentabilité de l'éducation et s'interrogent sur sa qualité provoquant une contraction de la demande.

Autre limite de la théorie du capital humain, cette théorie reste muette sur la distribution des positions sociales dans les entreprises, dans la mesure où elle suppose que le marché de l'emploi est homogène. Elle n'explique pas pourquoi les individus, une fois embauchés, sont répartis dans des positions inégales de la hiérarchie. Elle n'explique pas, non plus, pourquoi certains employés gagnent plus que d'autres, alors qu'elle stipule que tous les employés sont animés d'un souci de maximiser leurs gains en termes de salaires.

En outre, la théorie du capital humain repose sur l'hypothèse sous-jacente selon laquelle les décisions en matière d'investissement dans l'éducation se font dans un contexte de perfection des marchés financiers. Cela suppose une facilité dans l'accès au crédit et particulièrement dans le cadre du financement de la scolarisation des enfants. Dans le contexte africain, cette facilité est très souvent absente sinon quasi-inexistante. En effet, l'accès au crédit dans ces pays est très difficile dans la mesure où les conditions d'octroi de crédits bancaires excluent une grande partie de la population considérée comme non solvable (agriculteurs, commerçants, artisans, etc.).

Le rôle assigné à l'enfant pendant sa scolarisation dans la théorie du capital humain, présente également une limite. En effet, selon cette théorie, pendant l'enfance, l'individu va à l'école et n'engendre aucun revenu. Cette hypothèse ignore la possibilité que l'enfant, étant à l'école, puisse travailler et engendrer des revenus. Dans les sociétés occidentales, la grande majorité des enfants ne participe que de manière marginale aux activités productives ; en l'occurrence ceux âgés de 6 à 15 ans ont pour caractéristique commune d'être majoritairement scolarisés et en conséquence, de ne pas participer à l'activité économique. La réalité est bien différente dans les pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne. Nombreux sont les enfants qui entrent dans la vie active de façon précoce. Qu'il s'agisse d'activités rémunérées ou non, la participation économique des enfants est loin d'être une pratique isolée et marginale dans les pays du Sud. Cette entrée précoce est le plus souvent causée par les conflits armés en Afrique et la fragilité des Etats. Ces conflits, producteurs d'orphelins et de sans-emploi, amènent les parents appauvris à faire travailler leurs enfants pour le financement de leur scolarité et parfois même pour subvenir aux besoins nécessaires et indispensables de la famille.

En définitive, on peut relever le fait qu'il n'est pas toujours évident que les travailleurs les plus instruits soient les plus productifs, puisque les habiletés professionnelles s'acquièrent en outre par l'expérience acquise.

2.3.2- Théories alternatives du capital humain

Développées à l'aube des années 1970, les théories alternatives du capital humain constituent une forme réajustée du modèle néoclassique du capital humain. Elles s'opposent particulièrement à l'existence d'une relation linéaire entre l'éducation et le statut socioéconomique de l'emploi exercé.

Les théories alternatives du capital humain sont fondées sur trois concepts principaux à savoir : (i) les caractéristiques du demandeur d'emploi autres que son instruction (théorie du filtre), (ii) les caractéristiques des emplois disponibles sur le marché du travail (théorie de la concurrence pour l'emploi) et, (iii) la structure du marché de l'emploi (théorie de la segmentation de l'emploi).

2.3.2.1- Modèle de signalement ou théorie du filtre

La théorie du filtre a été développée par Carnoy et Carter (1975) et par Spence (1973). Selon ces auteurs, les employeurs ont une incertitude, lors de l'embauche, en ce qui concerne l'habileté réelle du demandeur d'emploi. Certes, le niveau d'instruction est un critère

important pour apprécier les capacités de production des demandeurs d'emplois, mais les employeurs tiennent compte d'autres caractéristiques non économiques pour le recrutement des employés, l'attribution des fonctions et la fixation des salaires. Ces critères sont classés en deux catégories à savoir les indices et les signalements (Carnoy et Carter, 1975).

Les indices regroupent l'ensemble des aspects invariables de la personnalité qui sont à la base des inégalités dans la hiérarchie des occupations et des salaires. En d'autres termes, ils renferment les caractéristiques sociologiques invariables et non économiques de l'individu tels que le sexe, l'ethnie, l'origine socioéconomique, etc.

Les signalements, quant à eux, renferment les aspects de la personnalité modifiables comme l'expérience professionnelle, la culture générale, le niveau de prestige de l'école fréquentée, etc. (Hargens, 1969 ; Lee et Brinton, 1996, cité par Kamanzi, 2006).

Pour les partisans de cette théorie, les employeurs utilisent certains de ces critères pour la sélection des demandeurs d'emploi. Par exemple, l'employeur peut exiger des candidats qu'ils soient prêts à travailler la nuit et refuser les femmes qui sont mères, parce qu'il sait que celles-ci ne sont pas disponibles pour travailler la nuit en raison de leurs obligations familiales. L'employeur peut aussi demander une longue expérience professionnelle dans les entreprises nationales ou la maîtrise parfaite de la langue nationale pour éviter d'embaucher certains immigrants. Il peut également souhaiter une scolarité élevée même pour des emplois de niveau inférieur, afin d'éliminer systématiquement des individus issus des classes défavorisées. Ainsi, les salaires attribués aux travailleurs les plus instruits seraient davantage influencés par le degré de confiance des employeurs en leurs aptitudes que des habiletés réelles à la productivité. Le niveau d'instruction est plutôt perçu comme un critère d'adaptabilité à l'emploi offert qu'un critère d'habileté à la productivité. On peut aussi considérer la théorie des liens sociaux développés par Granovetter (1973) qui est proche de la théorie du signal, puisque le réseau amplifie ces derniers.

2.3.2.2- Théorie de la concurrence pour l'emploi

La théorie de la concurrence pour l'emploi rejette l'hypothèse forte de la théorie du capital humain. Pour les défenseurs de cette théorie, la productivité n'est plus apportée par le travailleur mais elle est considérée comme faisant partie du poste de travail. Deux caractéristiques sont mises en évidence dans l'entreprise, à savoir la capacité d'adaptation du travailleur à la structure de la firme d'une part, et son efficacité à son poste de travail d'autre part. Selon cette théorie, il existe deux marchés du travail, l'un interne à l'entreprise, l'autre

externe. Pour recruter son personnel, un dirigeant peut recourir à l'un ou à l'autre. Le premier est le moins coûteux mais il n'est pas toujours possible de trouver ce qu'on désire. Sur le marché externe, le niveau de formation considéré comme un gage d'ouverture d'esprit et d'adaptabilité constitue le premier critère de sélection.

2.3.2.3- Théorie de la segmentation et distribution de l'emploi

Selon la théorie de la segmentation de l'emploi (Piore, 1973 ; Doeringer et Piore, 1971, cité par Kamanzi, 2006), la distribution des salaires et des statuts socioéconomiques sur le marché de l'emploi dépend moins de la distribution des niveaux de scolarité que de la structure du marché du travail. Alors que les tenants de la théorie néoclassique du capital humain affirment qu'il existe deux types d'emplois, à savoir les emplois qualifiés et les emplois non qualifiés, la théorie de la segmentation présente les choses autrement. L'hypothèse de base de cette théorie est que le marché de l'emploi est divisé en deux secteurs : le secteur primaire et le secteur secondaire. La différence entre les deux secteurs est davantage liée à la qualité des emplois eux-mêmes qu'à la qualification des employés. Les emplois du secteur primaire offrent des conditions de travail meilleures (postes plus stables, plus qualifiés, avec un salaire élevé et des possibilités de promotion...), à l'opposé de ceux du secteur secondaire.

En outre, pour ces auteurs, le marché de l'emploi est structuré en fonction du niveau de complexité technologique de production. Les individus sont recrutés pour occuper des postes de travail quand ils disposent d'un capital humain correspondant aux exigences techniques. Les salaires ne sont pas déterminés par le niveau d'instruction, mais par les caractéristiques des emplois. C'est pourquoi, pour des emplois techniquement peu complexes et faisant partie du secteur primaire inférieur, le niveau d'études n'influence pas le recrutement et la détermination des rémunérations. Ainsi, cette approche explique pourquoi les gens sont rémunérés selon les emplois qu'ils exercent et non selon leurs niveaux d'instruction acquis.

Le concept de capital humain s'est imposé dans les analyses et les débats portant sur l'économie de l'éducation, le marché de l'emploi, la détermination des salaires, la croissance économique et les dépenses publiques dans les domaines sociaux comme la santé, la sécurité, etc. L'instruction est donc considérée comme un investissement, car elle est un instrument d'amélioration de la productivité et d'accroissement des gains. Cette plus-value susceptible d'être créée à partir de l'éducation, a suscité comme tout bien, une offre et une demande.

L'éducation contribue effectivement à la croissance et au développement des pays. La théorie économique montre que l'éducation est nécessaire pour le développement et contribue

d'ailleurs à la réalisation des objectifs pour le développement du millénaire en 2015. Ayant défini ce cadre théorique, voyons ce que fait la Côte d'Ivoire pour le développement de son éducation.

Pendant près de quarante ans, la Côte d'Ivoire a été un havre de paix et de stabilité en Afrique et considérée comme un modèle économique en Afrique de l'Ouest. Mais la récession économique et les difficultés financières des années 1980 vont créer des déséquilibres importants et persistants. Par la suite, la crise militaro-politique de 2002 a amplifié la pauvreté dans ce pays. C'est dans ces contextes fluctuants que l'école s'est progressivement instituée en Afrique, de l'époque précoloniale à nos jours.

2.4- Contexte politique ivoirien

La Côte d'Ivoire est une ancienne colonie française qui a accédé à son indépendance politique en 1960. Pendant trente-neuf ans, elle a été un havre de paix et de stabilité en Afrique et également un modèle économique, en Afrique de l'Ouest, dont le développement était basé sur le libéralisme économique, l'initiative privée et l'ouverture vers l'extérieur. Cette politique qui est souvent suppléée par une intervention directe de l'Etat, a permis au pays d'être considéré comme un modèle de réussite économique et de stabilité politique. Les résultats de l'action volontariste liés à la structuration du système politique sont visibles à cette époque, entre autres, la stabilisation et la légitimation du système politique par la conduite de politiques d'élargissement de base sociale du régime. Celle-ci a permis la formation du capital humain national pour entretenir l'expansion économique (40 % du budget national affecté à l'éducation), le décrochage des enseignants de la grille de la Fonction Publique, les transferts sociaux importants au profit des élèves et étudiants (bourses, logements, internats, transport), la mise en place d'un vaste réseau d'écoles secondaires et de structures éducatives performantes (Universités, Grandes Ecoles) et la promotion de l'idéologie du mérite.

Malheureusement la récession économique et les difficultés financières des années 1980 vont créer des déséquilibres importants et cette situation va conduire le pays à l'adoption des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) en cascade de 1981 à 1990. Ces programmes qui avaient tous les mêmes objectifs, à savoir la réduction des déséquilibres internes et externes, la création des conditions de relance économique et l'assurance d'une croissance saine et durable, n'ont pas donné les résultats escomptés. L'effondrement des cours mondiaux des principaux produits d'exportation a replongé le pays dans un profond marasme économique,

occasionnant la misère et la pauvreté au sein d'une grande partie de la population. En réaction à cette situation désastreuse, des mouvements sociaux vont naître de février à avril 1990, contestant le système politique d'alors caractérisé par un parti unique et poussant les autorités du pays à la réinstauration du multipartisme. De 1991 à 1996, des programmes de stabilisation et de relance économique et autres réformes visant la restauration du secteur financier, le rétablissement de la compétitivité globale de l'économie et l'amélioration des services de santé et d'éducation ont été entreprises. Cette politique a certes permis de réduire le déficit de l'Etat mais ses effets sociaux ont été peu satisfaisants, car les actions engagées n'ont pas diminuées une fois de plus la précarité des conditions de vie des populations. Le programme de lutte contre la pauvreté (1997-2000) initié pour rectifier cet état de fait n'atteindra pas ses objectifs puisque le 25 décembre 1999, la Côte d'Ivoire a connu son premier coup d'Etat militaire. Depuis lors, elle est entrée dans une période d'instabilité politique qui a débouché sur la partition du pays entre le Nord et le Sud en 2002. En effet, le 19 septembre 2002 a été le paroxysme d'une crise politico-sociale dont la racine remonte probablement au début des années 1990, avec l'instauration du multipartisme et l'expression plutôt vigoureuse et pas toujours suffisamment contrôlée de la pluralité de l'opinion politique en Côte d'Ivoire. Une presse au langage acerbe et profondément engagée dans la lutte politique a contribué à détériorer le climat social déjà mis à mal par une lutte larvée pour la succession du premier président du pays. C'est ainsi qu'une insurrection armée d'une violence alors insoupçonnée a hissé la Côte d'Ivoire au devant de la scène internationale. Les Forces Armées des Forces Nouvelles (FAFN) ont pris position dans le Nord, une partie du Centre et de l'Ouest du pays. Quant au Sud forestier, il est resté sous le contrôle des Forces de Défense Nationale (FDS). Une ligne de démarcation des forces en présence, dénommée ligne de confiance partitionnait le pays. La Côte d'Ivoire était ainsi divisée de fait entre une zone aux mains des Forces Nouvelles et une autre sous contrôle des autorités gouvernementales. Cette situation était entérinée par la communauté internationale qui s'est engagée dans la recherche d'une solution durable à la crise. (Cf. figure 3).

Pour mettre fin aux hostilités, de nombreux accords ont été signés. En effet, les pourparlers entamés à Lomé (Togo) ont permis d'obtenir le 17 octobre 2003, un accord de cessez-le-feu qui a ouvert la voie à des négociations sur un accord politique entre le gouvernement et le MPC²⁰ (mouvement rebelle), sous l'égide du président du Togo d'alors, Monsieur

²⁰ MPC : Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire.

Gnassingbé Eyadema. Ces négociations ont échoué, cependant, sur les mesures politiques à prendre, en dépit de réunions entre les dirigeants de la CEDEAO à Kara (Togo), puis à Abidjan (Côte d'Ivoire) et à Dakar (Sénégal).

Figure 3: Partition de la Côte d'Ivoire après l'attaque du 19 septembre 2002



Dix mille casques bleus de l'ONUCI²¹ dont quatre mille six cents soldats français de la Licorne ont été placés en interposition entre les forces belligérantes. Dans une nouvelle initiative, la France a abrité à Linas-Marcoussis du 15 au 23 janvier 2003, sous la présidence

²¹ ONUCI : Forces des Nations Unies en Côte d'Ivoire.

de Pierre Mazeaud, Président du Conseil constitutionnel français d'alors, secondé par le juge Sénégalais Kéba Mbaye, une table ronde avec les forces politiques ivoiriennes et a obtenu la signature de l'accord de Linas-Marcoussis. Cet accord a prévu la création d'un gouvernement de réconciliation nationale dirigé par un premier ministre nommé par le Président de la République après consultation des autres partis politiques, l'établissement d'un calendrier pour des élections nationales crédibles et transparentes, la restructuration des forces de défense et de sécurité, l'organisation du regroupement et du désarmement de tous les groupes armés, le règlement des questions relatives à l'éligibilité à la présidence du pays et à la condition des étrangers vivant en Côte d'Ivoire. Un comité de suivi de l'application de l'Accord, présidé par l'ONU, a été institué avec l'appui de la communauté internationale (Kotoudi, 2004). Appliqué avec beaucoup de difficultés, l'Accord de Linas-Marcoussis a été suivi par plusieurs autres accords, conclus en Afrique et mis en œuvre par les gouvernements successifs de Seydou Diarra, Charles Konan Banny et Guillaume Soro, ce dernier nommé 1^{er} Ministre à l'issue de la signature de l'accord politique de Ouagadougou conclu entre celui-ci et Laurent Gbagbo, sous l'égide du président burkinabé Blaise Compaoré, comme facilitateur. Depuis l'accord politique de Ouagadougou (Burkina Faso) signé en mars 2007, le processus de paix semble engagé avec l'organisation des audiences foraines pour l'enregistrement des naissances non déclarées, la reconstruction des registres d'Etat civil détruits, la reprise du processus d'identification de la population, l'enrôlement pour la confection des listes électorales qui devraient aboutir à des élections libres, transparentes et ouvertes à tous. La mise en œuvre de cet accord politique a contribué à l'apaisement du climat politique ivoirien. Les populations peuvent désormais circuler sans entraves majeures sur l'ensemble du territoire national, actuellement en voie de réunification. Au cours de l'année 2008, l'environnement sécuritaire était relativement stable en dépit de quelques remous sporadiques dans certaines villes. Les autorités, suite aux plaintes des syndicats et des populations, ont par ailleurs pris des dispositions pour remédier aux prélèvements illégaux (« racket »). La bonne tenue du processus électoral devrait consolider la paix et renforcer le climat sécuritaire du pays, indispensable à une croissance économique durable. Les informations récentes relatives à la validation et la certification de la liste électorale par toutes les parties en présence et la tenue du premier et du second tour des élections présidentielles en 2010 devraient contribuer au renforcement d'un climat de paix et relancer les activités économiques. D'ailleurs en octobre 2010, le Fonds Monétaire International (FMI), la Banque mondiale et les autres partenaires au développement ont pris la résolution d'honorer leurs engagements financiers

envers le pays qu'après la constitution d'un nouveau gouvernement postélectoral. Cette disposition devra mettre davantage de pression sur les acteurs politiques actuels afin de sortir le pays de la situation de ni paix ni guerre. La tenue du scrutin présidentiel devrait être une bouffée d'oxygène pour les populations engluée dans une situation de précarité extrême. Hélas, le pays sombre encore profondément dans une crise postélectorale depuis le 28 novembre 2010. Cette nouvelle situation occasionne une paralysie totale du pays, notamment le secteur de l'éducation.

2.5- Pauvreté en Côte d'Ivoire

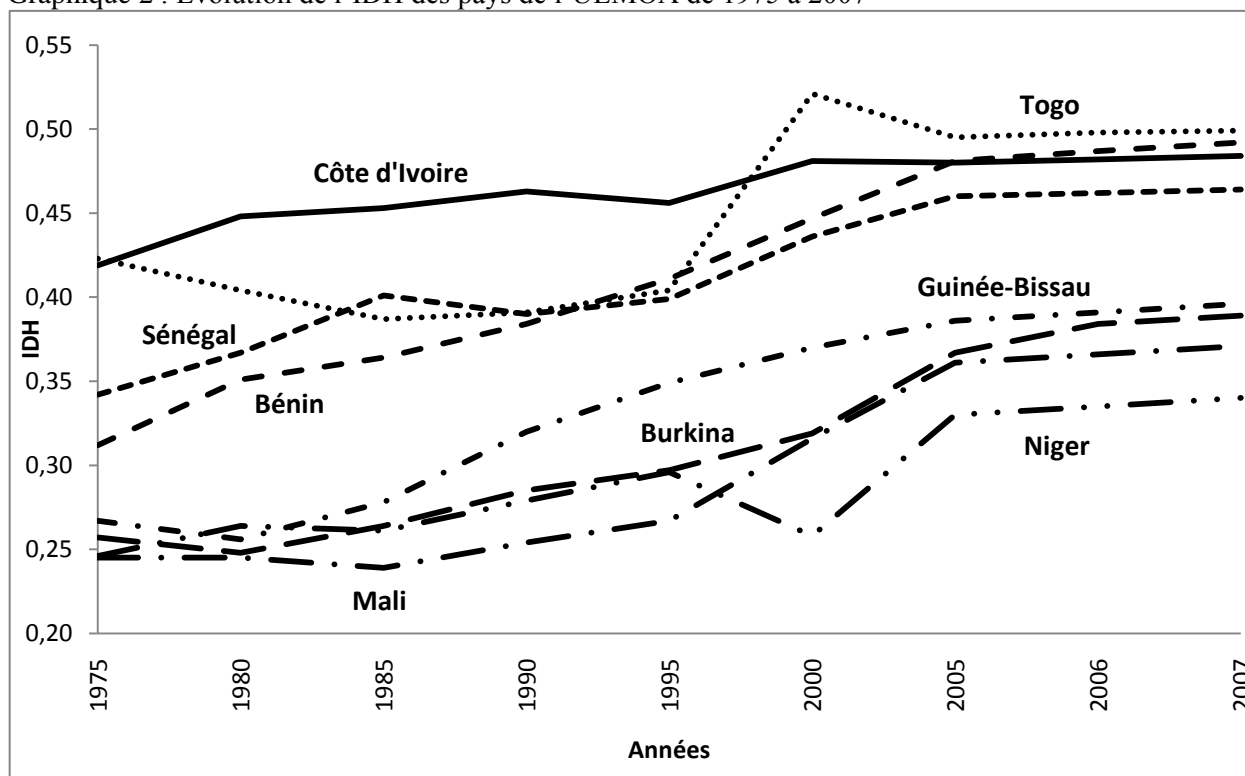
La crise ivoirienne, qui s'est accentuée avec le conflit armé enclenché le 19 septembre 2002, et qui a vu la partition du pays, a ruiné tous les espoirs de bénéficier des allègements intérimaires de la dette et a provoqué une augmentation sensible de la pauvreté en Côte d'Ivoire. Le rapport du programme des Nations Unies pour le Développement indique que le pays est passé au 163^e sur 182 en 2007 par rapport à l'indice du développement humain (IDH) dans le monde alors qu'elle était classée au 154^e sur 174 pays en 1999 (Banque mondiale, 2009). Cette situation reflète ainsi la turbulence dans laquelle est engluée la Côte d'Ivoire depuis le début de la présente décennie.

La lutte contre la pauvreté a toujours été au centre des politiques de développement économique, social et culturel du Gouvernement ivoirien qui a compris très tôt la nécessité d'investir dans les secteurs sociaux, notamment l'éducation, la santé et les infrastructures socioéconomiques de base, pour améliorer le cadre et le niveau de vie des populations. Cette politique a abouti à l'adoption d'un programme national de lutte contre la pauvreté par le Gouvernement en 1997. Cependant, les efforts entrepris ont été contrariés par les crises économiques apparues dans les années 1980 et au début des années 1990, d'une part et par l'instabilité politique de la décennie en cours, d'autre part.

Ces différentes crises ont conduit à la détérioration des conditions de vie des populations, en dépit de l'adoption et de la mise en œuvre de différents programmes économiques et financiers sur la période. En effet, l'indice de pauvreté (pourcentage de la population sous le seuil de pauvreté nationale) a connu une forte augmentation entre 1985 et 2008. En l'espace d'une génération, le nombre de pauvres a été multiplié par dix. L'indicateur de Pauvreté Humaine (IPH-1), indice composite qui mesure le degré de privation dans trois domaines essentiels de l'existence humaine (santé et longévité, accès à l'éducation et niveau de vie décent) montre qu'en 2007, 37,4 % de la population est affectée par les différentes formes de

pauvreté : le taux d'analphabétisme des adultes (15 ans et plus) est de 51,3 % sur la période 1999-2007, l'accès à une source d'eau potable améliorée est problématique pour plus de 81 % de la population en 2006 et 24,6 % de la population ont la probabilité de décéder avant l'âge de 40 ans sur la période 2005-2010 (PNUD, 2009).

Graphique 2 : Evolution de l'IDH des pays de l'UEMOA de 1975 à 2007

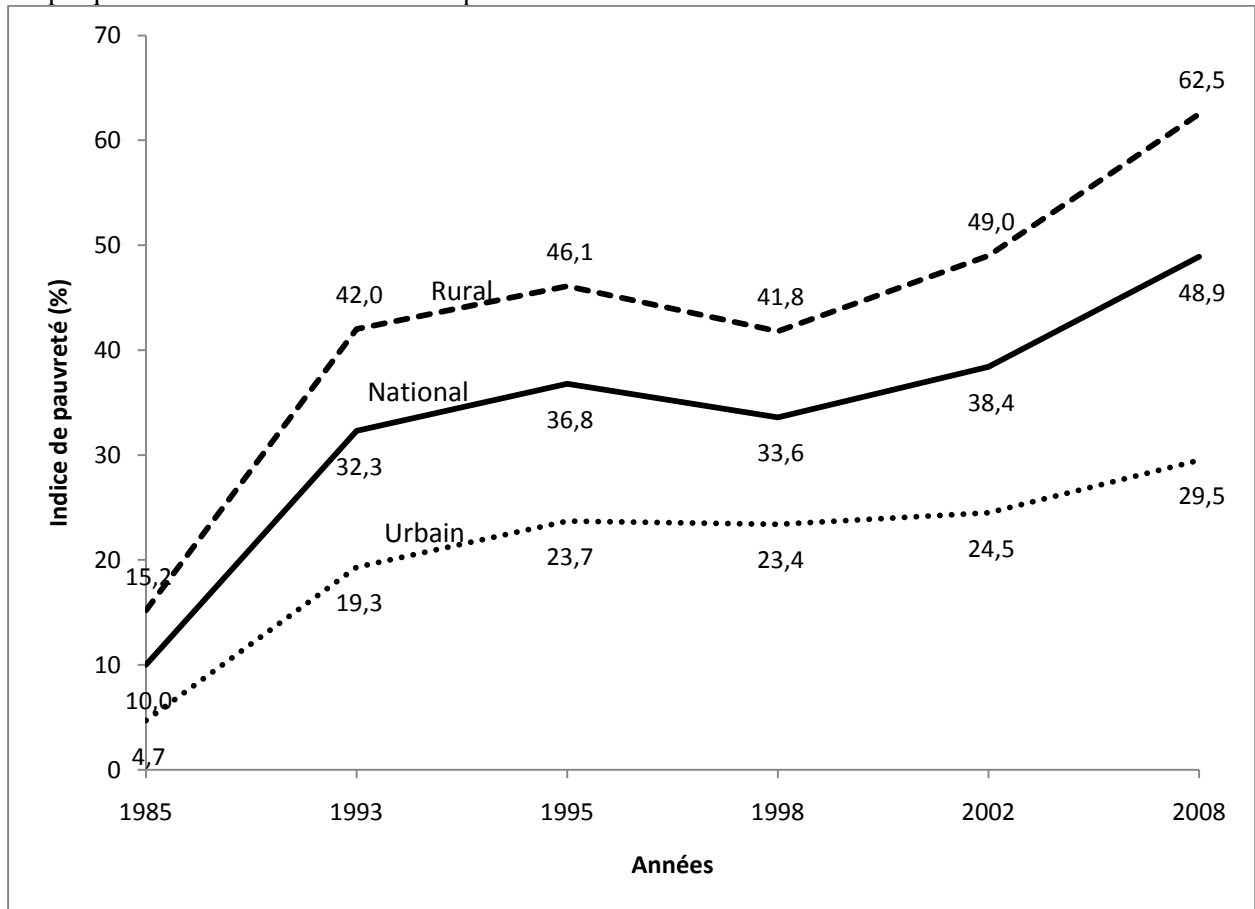


Source : PNUD, 2009.

Ceci est matérialisé par une forte hausse de l'indice de pauvreté qui est passé successivement de 10 % en 1985, de 36,8 % en 1995, puis 38,4 % en 2002 pour atteindre 48,9 % en 2008 (Cf. Graphique 3). Cela induit une certaine évolution du profil de pauvreté, avec une dégradation des autres indicateurs de développement humain notamment les conditions de vie de la population ivoirienne.

Cette mesure de la pauvreté qui ressort globalement des résultats de l'Enquête ivoirienne sur le niveau et les conditions de vie des ménages menée sur tout le territoire national auprès d'un échantillon de 12 600 ménages et portant sur la période 2002-2008, a permis d'identifier comme pauvre en 2008, tout résidant en Côte d'Ivoire ayant une dépense de consommation inférieure à 661 FCFA par jour, soit 241 145 FCFA par an.

Graphique 3 : Evolution de l'indice de pauvreté en Côte d'Ivoire entre 1985 et 2008



Source : MEMPD, 2008.

L'analyse de l'évolution de l'incidence de pauvreté entre 1985 et 2008 laisse apparaître trois périodes importantes.

La première période allant de 1985 à 1995 s'est caractérisée par un accroissement rapide du niveau de pauvreté. En effet, le taux de pauvreté est passé de 10,0 % en 1985 à 36,8 % en 1995, soit une augmentation moyenne de 2,7 points par an. Cette période a été marquée par une conjoncture économique défavorable caractérisée par la détérioration des termes de l'échange, la chute des cours des matières premières agricoles, la stagnation du taux de croissance réel du PIB autour de 0,8 % par an, insuffisant pour compenser la forte croissance démographique de 3,8 % par an. De plus, la dévaluation du Franc CFA en janvier 1994 a accentué la réduction du pouvoir d'achat des ménages.

La seconde période, qui s'étend de 1995 à 1998, a enregistré une légère inflexion de la pauvreté dont l'incidence est passée de 36,8 % en 1995 à 33,6 % en 1998. Ce résultat serait imputable aux effets positifs de la dévaluation de 1994, conjugués notamment avec l'amélioration des termes de l'échange et la reprise des investissements. De plus, le taux de

croissance économique, se situant entre 5 et 7 %, était supérieur au taux de croissance démographique de 3,3 %.

Ces deux premières périodes marquées par les effets du programme d'ajustement structurel (PAS) qui ont eu des conséquences économiques néfastes, notamment la précarité des conditions de vie d'une large couche de la population et montré le retard à rattraper en matière de revenus monétaires et de niveau de couverture des services de base.

Enfin, la troisième période de 1998 à 2008 est caractérisée par une aggravation de la pauvreté dont le taux est passé de 33,6 % en 1998 à 38,4 % en 2002, puis à 48,9 % en 2008. Cette période a connu une série de crises sociopolitiques et militaires dont les points culminants ont été le coup d'Etat militaire du 24 décembre 1999 et la rébellion armée du 19 septembre 2002, qui a conduit à la partition de fait du pays. Ce sont précisément six années d'une forte crise ayant eu de lourds impacts sociaux et économiques (le pays était coupé en deux) qui sont considérés à l'origine de cette paupérisation croissante des Ivoiriens, avec 10 % de pauvres en plus qu'en 2002. Un taux jamais égalé depuis vingt ans. Les chiffres sont assez édifiants : à peu près un résident sur deux (49 %) de la population ivoirienne vit actuellement sous le seuil de pauvreté avec moins de 661 francs CFA (soit un euro) par jour et par personne.

Tableau 7 : Evolution de la pauvreté en Côte d'Ivoire de 1985 à 2008

Année		1985	1993	1995	1998	2002	2008
Indice de pauvreté (%)	National	10,0	32,3	36,8	33,6	38,4	48,9
	Ensemble Urbain	4,7	19,3	23,7	23,4	24,5	29,5
	Abidjan	0,7	5,1	20,2	11,1	14,9	32,0
	Autres villes	8,0	31,2	28,6	33,8	31,9	38,1
	Ensemble Rural	15,2	42,0	46,1	41,8	49,0	62,5
Gap de la pauvreté (%)	National		16,0	10,4	10,3	12,9	18,2
	Ensemble Urbain		9,2	5,6	5,9	7,3	9,1
	Abidjan		2,2	4,4	2,5		
	Autres villes		15,0	7,3	8,8		
	Ensemble Rural		21,2	13,8	13,9	17,1	24,5
Sévérité de la pauvreté (%)	National		8,5	4,2	4,3		9,1
	Ensemble Urbain		4,6	2,0	2,1		4,1
	Abidjan		1,0	1,5	0,7		
	Autres villes		7,7	2,6	3,3		
	Ensemble Rural		11,3	5,8	6,1		12,6
Seuil de pauvreté monétaire par an (FCFA)			101340	144800	162800	183450	241145

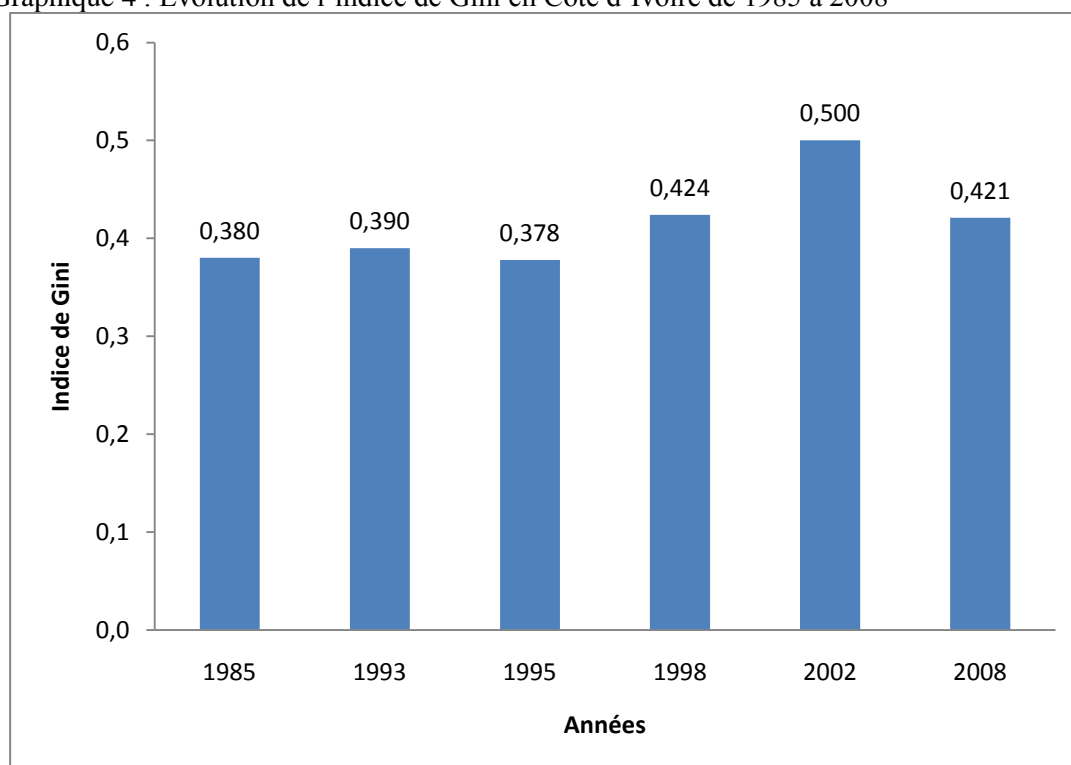
Source : INS.

La distribution des revenus est aussi marquée par de fortes inégalités : les 10 % les plus riches s'accaparent le tiers du revenu total.

L'indice de concentration de Gini qui mesure ces inégalités dans la distribution des revenus dans une population donnée, en est une illustration. L'évolution de cet indice de Gini en Côte d'Ivoire confirme l'exacerbation des inégalités au cours du temps. Il est passé de 0,378 en

1995 à 0,50 en 2002 puis à 0,421 en 2008, soit une progression de 32,3 % en moins de 10 ans (Cf. Graphique 4). Cette tendance met clairement en évidence l'accentuation des inégalités des revenus en Côte d'Ivoire : les riches s'enrichissent beaucoup plus que les pauvres. L'indice de Gini indique une baisse des inégalités entre 2002 et 2008 ; celle-ci reflétant la dégradation du niveau général de vie de la population entre ces deux périodes. Cette réduction est constatée au niveau des différentes régions du pays. Aussi les inégalités évoluent-elles en sens inverse selon le milieu de résidence dans le pays entre les années 2002 et 2008. En zone rurale, les inégalités s'accroissent légèrement, restant presque constantes (passant de 0,411 en 2002 à 0,429 en 2008) tandis qu'elles baissent en milieu urbain, s'étant quelque peu résorbées (allant de 0,509 en 2002 à 0,439 en 2008) (MEMPD, 2009).

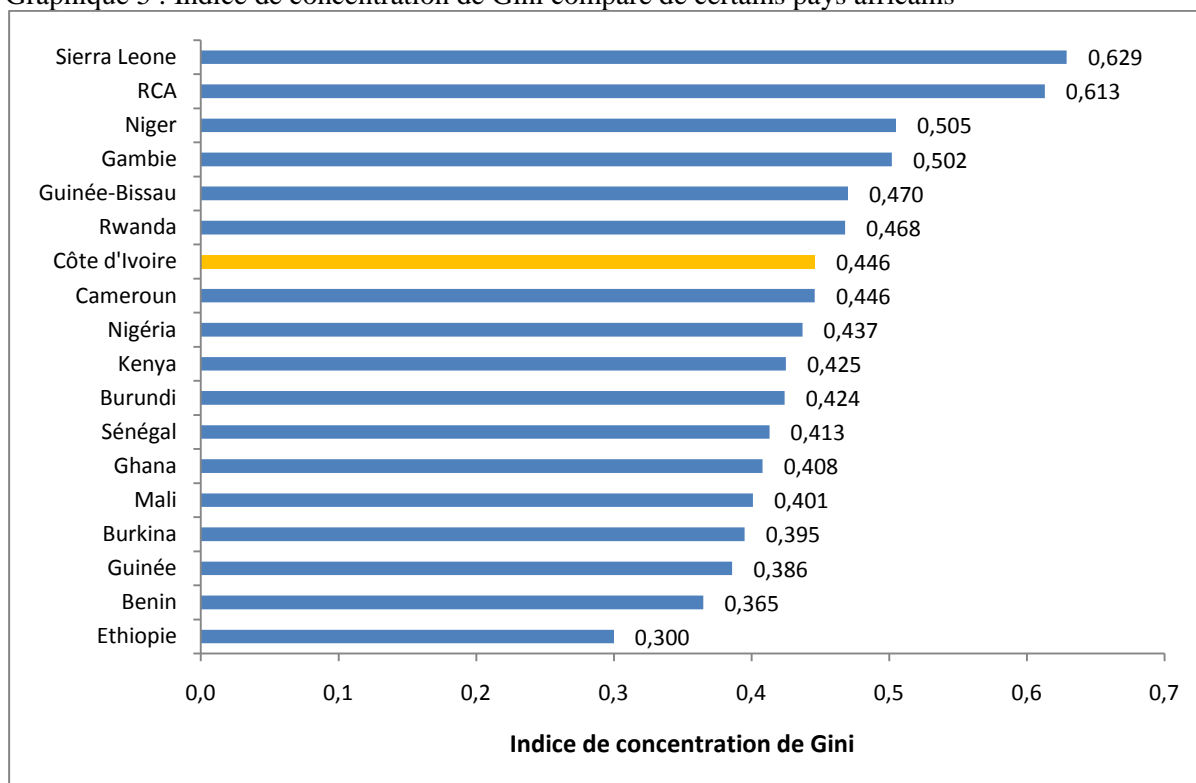
Graphique 4 : Evolution de l'indice de Gini en Côte d'Ivoire de 1985 à 2008



Source : INS.

Cette distribution des revenus sera d'autant plus égalitaire que le coefficient de Gini est proche de 0. Le graphique 5 issu du Rapport Mondial sur le Développement Humain 2007-2008 du PNUD, illustre la situation de la Côte d'Ivoire dans le contexte régional.

Graphique 5 : Indice de concentration de Gini comparé de certains pays africains



Source : PNUD, Rapport Mondial sur le Développement Humain 2007-2008.

Par ailleurs, le profil géographique de la pauvreté met en évidence de grandes disparités entre les milieux et les régions. En effet, toutes les études menées en Côte d'Ivoire ont montré que la pauvreté est, de tout temps, plus accentuée en milieu rural qu'en milieu urbain. Dans les zones rurales du pays, douze personnes sur vingt (63 %) sont pauvres contre six sur vingt (29 %) en milieu urbain en 2008. Ce rapport était de trois personnes sur vingt contre une personne sur vingt en 1985. Toutefois, le phénomène semble s'être rapidement développé dans les localités urbaines et plus particulièrement à Abidjan où le taux de pauvreté est passé de 0,7 % en 1985 à 20,2 % en 1995 avant de tomber à 14,9 % en 2002 pour ensuite remonter à 21 % en 2008 ; Abidjan contribue pour plus du tiers de la pauvreté urbaine en 2008.

Comparativement à 2002, la pauvreté s'est fortement accrue en 2008 dans les pôles de développement, notamment dans les zones précédemment occupées par l'ex-rébellion. Ainsi, l'analyse du profil régional de la pauvreté en 2002 et 2008 montre qu'il existe encore de grandes disparités entre les régions. En effet, en dehors d'Abidjan, le taux de pauvreté reste élevé dans les différentes régions du pays. L'indice de pauvreté a presque doublé au Nord avec près de quatre pauvres sur cinq personnes en 2008 et au Centre-Nord (forte évolution entre 2002 et 2008 avec une hausse de 25 points). L'Ouest du pays (qui a durement subi les effets de cette crise militaro-politique) et le Nord-Est qui étaient les deux pôles les plus

pauvres en 2002, enregistrent un taux de pauvreté élevé, mais légèrement en baisse de 1,3 et 1,9 point respectivement à celui de 2002. Au Nord-Ouest, le taux de pauvreté a augmenté de 6 points par rapport à 2002. Cette situation pourrait s'expliquer par l'établissement de couloirs humanitaires et économiques pendant la récente crise. Ces couloirs ont, non seulement, permis l'écoulement des productions agricoles, notamment le café et le cacao pour l'Ouest, le coton et l'anacarde pour le Nord-Est, mais aussi l'acheminement de l'aide humanitaire depuis 2002. Par contre, au Nord, la grande majorité des producteurs de coton et d'anacarde n'ont pas perçu les produits de vente. A cela s'ajoutent, dans les zones CNO, la baisse généralisée de l'activité économique, le dysfonctionnement des services sociaux de base dû à l'absence de l'Etat, et les difficultés d'accès à ces services (Cf. Tableau 8).

Tableau 8 : Taux de pauvreté des différentes régions des années 2002 et 2008

Régions	Chef lieu	2002			2008			Evolution
		Urbain	Rural	Ensemble	Urbain	Rural	Ensemble	
Ville d'Abidjan	Abidjan	14,9	-	14,9	21,0	-	21,0	6,1
Centre-Nord	Bouaké	27,9	37,3	32,0	47,4	66,3	57,0	25,0
Centre-Ouest	Daloa	45,4	51,5	50,3	40,0	70,7	62,9	12,6
Nord-Est	Bondoukou	34,6	61,1	56,5	25,9	59,2	54,7	-1,9
Nord	Korhogo	36,6	42,4	40,3	53,5	85,1	77,3	37,0
Ouest	Man	52,7	67,4	64,4	48,1	67,8	63,2	-1,2
Sud	Abidjan	21,8	36,0	30,3	25,1	50,9	44,6	14,3
Sud-Ouest	San Pédro	15,1	47,4	41,3	26,6	49,6	45,5	4,2
Centre	Yamoussoukro	34,9	44,0	41,4	35,6	65,7	56,0	14,6
Centre-Est	Abengourou	25,3	51,4	44,9	29,8	63,1	53,7	8,8
Nord-Ouest	Odienné	49,2	61,1	51,9	45,8	60,4	57,9	6,0
Ensemble Côte d'Ivoire		24,5	49,0	38,4	30,0	62,4	48,9	10,5

Source : INS/ENV 2008.

De plus, les enquêtes portant sur l'impact de la crise sur les entreprises ont fait ressortir que l'organisation de la production a été largement perturbée par des contraintes diverses liées en amont aux difficultés d'approvisionnement et en aval, aux nombreux problèmes de distribution. La hausse des coûts du transport a provoqué une inflation préjudiciable à la bonne marche des activités économiques et à l'épanouissement de la population. Celle-ci désorientée, a vu son pouvoir d'achat sérieusement mis à mal par le renchérissement du coût de la vie. L'activité économique a globalement baissé, 67 % des Ivoiriens ayant vu leur revenu baisser²². Le chômage des jeunes demeure très élevé, les services sociaux de base se sont dégradés et le VIH/SIDA est endémique. La crise militaro-politique aurait donc amplifié la pauvreté dans ce pays. Entre autres conséquences, les populations éprouveraient d'énormes

²² Données extraites des résultats de l'Enquête sur le Niveau et les conditions de Vie des ménages, réalisée par l'INS.

difficultés à accéder aux services sociaux de base tels que la santé et l'éducation. En effet, 12 % des pauvres n'ont pas accès à un centre de santé, 26 % ne vont pas en hôpital général, et 52 % de ceux qui déclarent consulter un praticien traditionnel en premier, en cas de maladie sont pauvres. Pour ce qui est de l'éducation, 34 % des enfants issus des ménages pauvres ne peuvent pas aller à l'école maternelle et primaire ; 26 % n'entrent pas à l'école secondaire ; et 46 % n'ont pas accès aux universités et grandes écoles.

Un autre facteur ayant aggravé un contexte déjà difficile a été la récente crise alimentaire de février 2008 qui a engendré une hausse anarchique et vertigineuse des prix des produits de première nécessité et suscité de nombreuses manifestations meurtrières dans le Pays du Cacao. Les recherches de l'Institut national de statistique de Côte d'Ivoire révèlent aussi que le taux de fréquentation scolaire s'élèverait à seulement 50 % de la population et qu'à cause de la pauvreté diffuse, le taux de morbidité s'est aggravé surtout pour les femmes, en raison du manque de moyens pour se soigner. Les besoins alimentaires minimaux d'environ 40 % de la population ne sont pas satisfaits et, 70 % de la population éprouverait des difficultés pour se nourrir quand 68 % aurait du mal à se soigner. Cependant, la croissance comme la crise n'affecte pas les populations de la même manière. Les populations ivoiriennes ont été affectées différemment selon leurs secteurs d'activités, leurs sources de revenu et leur mode de consommation. On a assisté dès lors à une affluence de la population vers des zones où elle pouvait espérer retrouver des conditions de vie meilleure. D'où l'émergence des habitats précaires aux alentours des grandes villes principalement à Abidjan, grande métropole économique du pays qui réunit, à elle seule, près de 4 millions d'habitants pour une population totale du pays estimée à 20,8 millions en 2010 (BAD, 2010).

Or, dans un pays fragilisé par la crise et la pauvreté, dont la richesse est essentiellement tirée des ressources agricoles, une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi devrait orienter les jeunes diplômés vers les métiers en rapport avec l'agriculture. Malheureusement ce n'est pas le cas, les jeunes préférant le chômage aux métiers de la terre. En effet, il a été prouvé que l'éducation a un effet positif sur la production agricole dans la mesure où les individus ayant acquis quelques années d'études peuvent accroître leur production agricole. En fait, l'éducation de base est le fondement même des efforts de développement des ressources humaines, non seulement parce qu'il s'agit d'un droit universel de l'individu mais aussi parce qu'elle est à la base de toute autre forme de promotion des ressources humaines ayant pour but d'améliorer la production agricole et, par là même, les revenus et le bien-être des agriculteurs (FAO, 1995).

De par l'éducation de base, l'individu peut améliorer sensiblement l'efficacité du travail de formation et de vulgarisation agricole qui, à son tour, influe sur la production agricole dans la mesure où il contribue à renforcer la productivité des facteurs de production, y compris celle de la main-d'œuvre, à réduire les coûts d'acquisition et d'utilisation de l'information sur les techniques de production susceptibles d'améliorer la productivité et à améliorer l'esprit d'entreprise et les capacités de réaction aux fluctuations du marché et au développement technologique (Schultz, 1988 cité par la FAO, 1995).

D'autres études sur la productivité dans le secteur agricole indiquent que, plus les agriculteurs sont instruits, plus les bénéfices qu'ils tirent de la terre, sont élevés. En effet, selon une étude menée par Lockheed *et al.* (1980), quatre ans d'école primaire accroissent la productivité des agriculteurs de 8,7 % globalement, et de 10 % dans les cas où l'environnement est en cours de modernisation et ceci, essentiellement en Asie. Ces résultats ne s'écartent pas de ceux obtenus par d'autres chercheurs. C'est le cas de Jamison et Lau (1982) qui estiment que l'allongement d'un an de la scolarité produit en moyenne une augmentation nette de la production agricole de 5,1 % en Malaisie, de 2,8 % en Thaïlande et de 2,3 % en République de Corée.

On comprend dès lors les raisons pour lesquelles la Conférence de Jomtien a fait de l'éducation de base une des grandes priorités du développement et les Etats se sont engagés à rendre l'éducation primaire universelle en l'an 2000. Cette même idée a été renforcée par les Objectifs du Millénaire pour le Développement. Il s'agit d'assurer l'éducation primaire c'est-à-dire de donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015.

Cependant, cette approche bien que d'un intérêt certain, présente des limites surtout dans le contexte des pays en voie de développement, notamment en Afrique subsaharienne. Une étude réalisée par Gurgand (1993, pp. 37-54) avec des données ivoiriennes en coupe transversale, portant sur l'effet de l'éducation sur la production agricole, fournit des résultats forts intéressants. L'auteur montre « *d'une part, que l'offre de travail agricole du ménage diminue avec l'éducation et, d'autre part, que l'éducation n'entraîne pas d'amélioration de l'efficacité de la production agricole* ». En outre, il ressort de ses analyses qu'il est « *aléatoire de considérer la scolarisation comme un moyen efficace pour améliorer la production et la productivité agricoles des ménages ruraux en Afrique subsaharienne* ». Il ajoute que le capital humain produit par l'école est peu utile dans l'agriculture étant donné que les ménages les mieux éduqués se détourneront de l'activité agricole pour rechercher des emplois bien rémunérés (non agricoles). En d'autres termes, plus des ménages investissent dans leur

formation, plus leur chance de travailler dans le secteur agricole s'amenuise, et du coup, il est difficile de cerner le caractère rentable de l'éducation sur l'agriculture.

Cette réflexion de Gurgand demeure encore d'actualité en Côte d'Ivoire, car malgré toutes les potentialités humaines dont le pays regorge, on assiste à une urbanisation galopante et mal maîtrisée du pays (la proportion de la population urbaine par rapport à la population totale passerait de 39,7 % en 1990 à 50,1 %) (PNUD, 2009) au détriment d'une agriculture encore non mécanisée. La pénibilité du travail agricole détourne les jeunes vers la recherche d'emploi valorisant dans les capitales régionales du pays. Les conséquences sont donc désastreuses pour les populations restées sur place. Ce qui pourrait expliquer entre autres, l'alerte des organisations humanitaires. En effet, « *l'évaluation nutritionnelle (...) a révélé dans le Nord du pays des chiffres très préoccupants dont un taux de malnutrition aiguë de 17,5 % chez les enfants de moins de 5 ans* ». Ce taux dépasse « *largement le seuil critique (10 %) et d'urgence (15 %)* » alors que le taux national de malnutrition est estimé à 6,9 %. Ce sont donc « *73 750 enfants malnutri* » dont 16 857 présentant la « *forme grave* ». Outre le Nord de la Côte d'Ivoire, les régions de l'Ouest (zone de l'ex-rébellion), constituent des « *zones de vulnérabilité* ».

Dans le grand Sud, le taux de pauvreté dans les ménages dirigés par des déplacés internes est de 36,5 % ; il est de 36,0 % dans les ménages hébergeant des déplacés internes (MEMPD, 2009). Ces taux étant plus faibles que le taux national de 48,9 %, pourraient s'expliquer par la bonne intégration des déplacés ou par la décrispation actuelle qui prévaut sur le terrain politique depuis la signature des différents accords, notamment celui de Ouagadougou en mars 2007 entre le camp présidentiel et la rébellion armée.

Toutefois, la crise aura contribué au renforcement de la solidarité au sein des groupes (Sika *et al.*, 2006) mais celle-ci s'est dégradée entre les différents groupes sociaux (Kého et Fassassi, 2005). Des organisations d'entraide se sont réactivées (Sika *et al.*, 2006), tout particulièrement les associations de développement local mais aussi et surtout les associations religieuses priant pour le retour de la paix. Ces associations ont œuvré notamment dans la reprise de l'école dans les régions où l'administration scolaire était inexistante et dans la prise en charge des frais de scolarité des élèves dans les zones sinistrées. Le Fonds européen de Développement a réalisé des actions d'urgence à caractère social en appui aux populations touchées par la crise. En matière de santé, ont été effectuées la mise à disposition des populations de la zone CNO, de médicaments avec revitalisation, la réhabilitation et la formation du personnel de santé dans environ cinq cents centres de santé primaire ainsi que

sept hôpitaux. Dans le domaine de l'éducation, ont été mis à disposition, des kits scolaires et des matériels pédagogiques ainsi que la réhabilitation d'environ 240 écoles primaires et 10 collèges et lycées. En matière d'assainissement, d'eau et d'électricité, la réhabilitation de puits et de pompes, la construction de latrines familiales et scolaires dans quarante villages dans l'Ouest du pays, la réhabilitation d'installation d'hydraulique humaine en milieu rural, l'assainissement urbain dans les villes de Bouaké et Korhogo et la réhabilitation de la centrale électrique de la ville de Bouna. En matière de redéploiement de l'administration, la réhabilitation de cent-huit bâtiments en zone CNO dont quatre-vingt dix huit administrations communales et dix tribunaux (Communauté Européenne, 2008).

2.6- Contexte sanitaire

La situation sanitaire de la population ivoirienne s'est vue dégradée depuis les politiques d'ajustement. Ces politiques, visant une réduction des dépenses publiques, ont entraîné un désengagement de l'Etat dans une certaine mesure dans le domaine de la santé. Cette dégradation s'est accentuée avec la crise politico militaire de septembre 2002. En effet, du fait de la crise sociopolitique, plusieurs projets n'ont pu être exécutés notamment, l'amélioration de la qualité de services de santé de base ; le rapprochement des services de santé des populations par l'application de la politique de décentralisation et l'accélération de la lutte contre le VIH/SIDA.

Sur le terrain, la crise a entraîné les problèmes suivants : le pillage des structures, la dégradation et le vol de matériels ; l'insuffisance des structures sociales et des moyens d'intervention ; l'insuffisance des structures et moyens de prises en charge des orphelins et enfants rendus vulnérables par le VIH/SIDA ; les difficultés d'accès aux soins. En effet, de 2002 à 2004, les structures sanitaires offrant au moins trois services de santé de la reproduction sont passées de 35 % à 28 %²³. Environ une structure sanitaire sur deux (46 %) a été détruite ou pillée et plus de deux agents de santé sur trois (69 %) ont déserté les zones occupées. Cet état des choses a aggravé le statut sanitaire des deux groupes vulnérables qui était déjà précaire avant la crise : la mortalité maternelle et néonatale était respectivement à 597 décès maternels pour 100 000 naissances vivantes et 62 décès pour 1 000 naissances vivantes (INS et ORC Macro, 2001).

²³ Rapport d'évaluation des organisations humanitaires, 2004.

Crise et dégradation de l'état sanitaire

La situation épidémiologique de septembre 2002 à septembre 2006 a été marquée par des épidémies de choléra, de rougeole, des cas de méningite et de fièvre jaune. Au niveau des épidémies, la tuberculose a connu une progression inquiétante, selon un bilan effectué en mars 2008. En effet, 23281 cas dont 13930 de forme contagieuse ont été recensés en Côte d'Ivoire. La mobilisation et l'engagement de tous dans la lutte contre cette maladie, ont permis à l'Etat de prendre des mesures pour que le traitement antituberculeux soit gratuit et que les centres de diagnostic et de traitement soient multipliés. Ainsi, ces centres sont passés de 86 en 2006 à 96 depuis 2007.

Outre la tuberculose, la fièvre jaune s'est également déclarée à Abidjan, notamment dans la commune de Treichville, le 2 mai, dix-neuf cas confirmés de cette maladie ont été enregistrés sur toute l'étendue du territoire national. Heureusement, le Ministère de la Santé et de l'Hygiène publique est intervenu promptement, en prenant en charge tous les malades, ainsi, aucun décès n'a été enregistré. En initiant une campagne de vaccination des populations, en collaboration avec le ministère de la Ville et de la Salubrité urbaine et le district d'Abidjan, un plan de lutte contre la maladie a été évalué à 1 231 417 870 FCA.

Le paludisme continue également d'endeuiller des familles. En effet, selon le ministre de la Santé et de l'Hygiène publique, environ 172 enfants de moins de 5 ans décèdent tous les jours de cette maladie en Côte d'Ivoire. C'est pourquoi, le soutien du Japon, qui a offert récemment 250 000 moustiquaires imprégnées d'insecticide de longue durée d'action et plusieurs cartons de comprimés sulfadoxine et pyriméthamine, le tout d'une valeur de 850 000 000 F CFA, à la pharmacie de la santé publique (PSP), est appréciable et salutaire.

Quant à la méningite contre laquelle l'OMS annonce un nouveau vaccin en 2009, pour l'Afrique, 132 cas ont été détectés dans 22 districts sanitaires en Côte d'Ivoire. Parmi lesquels, 28 cas pour 7 décès, dans le seul district de Tengréla. Le ministre avait donc recommandé aux populations, notamment celles qui voudraient se rendre dans les zones à risque, de se faire vacciner contre la maladie. La Croix-Rouge de Côte d'Ivoire a également lancé une campagne de lutte contre cette épidémie dans huit (8) districts sanitaires. A savoir Bondoukou, Boundiali, Ferkessédougou, Odienné, Tengréla, Bouna, Korhogo et Ouangolodougou.

De son côté, la pandémie du siècle, le VIH/SIDA, continue de faire des ravages dans le pays. Au niveau mondial, le nombre d'enfants de moins de quinze ans vivant avec le VIH est passé de 1,5 million [1,3 million-1,9 million] en 2001 à 2,5 millions [2,2 millions-2,6 millions] en 2007. Le nombre estimé de nouvelles infections chez ses enfants a toutefois diminué, passant de 460 000 [420 000-510 000] en 2001 à 420 000 [390 000-470 000] en 2007. Les décès attribuables au sida parmi eux avaient augmenté, de 330 000 [380 000-560 000] en 2001 à 360 000 [350 000-540 000] en 2005, mais ont commencé à diminuer, l'estimation pour 2007 étant de 330 000 [310 000-380 000]. Près de 90 % de l'ensemble des enfants séropositifs vivent en Afrique subsaharienne. (ONUSIDA, 2007).

En Côte d'Ivoire, le taux de prévalence tourne, selon ONUSIDA, autour de 3,9 % en 2008 alors qu'il était estimé à 4,7 % en 2005 dans la population générale (INS, MLS, ORC Macro, 2006). Toutefois, des actions de sensibilisation des populations continuent d'être entreprises pour freiner son avancée. Un plan d'action 2008-2011 de sensibilisation et de prise en charge des personnes les plus vulnérables (homosexuels, populations carcérales, prostituées...), a été initié. La Côte d'Ivoire demeure l'un des pays d'Afrique de l'Ouest les plus touchés par l'épidémie du VIH/SIDA où la contamination de l'infection à VIH se fait essentiellement par voie sexuelle (rapports sexuels à plus de 80 %), par transfusion sanguine (5 %) et par la transmission « *Mère-Enfant* » (13 %). En 2005, l'ONUSIDA estimait qu'environ 570 000 personnes dont 40 000 enfants de moins de 15 ans vivaient avec le VIH/SIDA en Côte d'Ivoire. Selon un rapport du Ministère ivoirien en charge de la lutte contre le sida, le nombre de décès dû au Sida était estimé à 14 000 et les orphelins du sida à 31 000 enfants. Le taux d'infection en milieu scolaire est estimé à 4 % dans ce même rapport. L'ampleur de la situation met le pays face à de nombreux défis en ce qui concerne la santé des enfants en âge scolaire. Elle implique donc la nécessité de la mise en place d'infrastructures et de mécanismes de prise en charge pour une réponse efficace à ce fléau.

2.7- Contexte éducatif

L'école s'est progressivement instituée en Afrique, de l'époque précoloniale à nos jours. Elle reste cependant marquée par l'histoire coloniale avec l'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection où le choix de la langue d'enseignement étant encore très dépendant de l'héritage colonial. De même, l'espace scolaire s'est construit sur le modèle européen. Si les premières écoles africaines furent parfois

construites à l'époque précoloniale, c'est à partir de la mise en place des administrations coloniales que les systèmes scolaires sont fondés (Lange, 2000).

En Côte d'Ivoire, l'école a été influencée par les traditions ivoiriennes, par l'Islam, puis par des religions chrétiennes intervenues sur le territoire à la faveur de la colonisation du pays. C'est donc à juste titre qu'on enregistre aujourd'hui sur le territoire ivoirien des établissements d'enseignements confessionnels et islamiques, mais l'essentiel du système est largement dominé par des établissements laïcs.

Le système éducatif ivoirien est structuré en plusieurs paliers que sont : l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (général et technique) et l'enseignement supérieur, ainsi que des composantes importantes de formation professionnelle. L'éducation constitue une priorité des pouvoirs publics ivoiriens, cependant, elle traverse une importante crise due principalement à la faiblesse de la planification qui se traduit par un grave déficit d'infrastructures de formation à tous les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire et supérieur) occasionnant un profond déséquilibre entre l'offre très limitée d'infrastructures de formation et la forte demande de la population d'âge scolaire.

2.7.1- Education dans la société traditionnelle ivoirienne

L'éducation est considérée dans les sociétés traditionnelles comme un élément essentiel pour l'épanouissement de l'individu au sein de la communauté. Des systèmes éducatifs traditionnels ont existé en tous points du territoire ivoirien avant l'apparition des premières écoles coraniques et occidentales. En effet, l'éducation dans nos sociétés avait un caractère fortement collectif car l'enfant appartient au groupe. Dans ces systèmes traditionnels, l'éducation est dispensée partout, elle n'a pas de limitations strictes car elle s'intègre à la vie de tous les jours. Toutefois, dans certains cas, en particulier comme celui de l'initiation, elle s'effectue dans un lieu précis qui est le bois sacré. Cette façon d'éduquer a aussi un caractère global qui prend en compte la totalité de la personne dans ses différents aspects physique, moral et spirituel. Elle permet, en outre, de conserver les acquis de la communauté et de la faire perpétuer en privilégiant l'éducation des enfants par les personnes plus âgées qui symbolisent la sagesse. D'une communauté à l'autre, on a des modèles propres d'éducation et une langue du groupe qui constitue le support de communication dans un milieu où les connaissances sont transmises oralement. Lorsqu'elle a été mise en contact avec l'éducation occidentale, l'éducation traditionnelle a subsisté grâce à une volonté manifeste des populations de perpétuer l'héritage culturel ivoirien. Ainsi, au moment de la mise au point

d'un système d'éducation moderne, il a fallu tenir compte de l'existence des systèmes d'éducation propres aux réalités traditionnelles.

2.7.2- Apparition et évolution des premières écoles islamiques

L'expansion des écoles islamiques s'est effectuée au fur et à mesure que s'implantait la religion musulmane. Ces écoles sont confrontées aujourd'hui à de nombreuses difficultés du fait du manque d'organisation et de l'absence de politique clairement définie par l'Etat. En effet, elles ne forment pas à un métier. De ce fait le contenu de l'enseignement ne cadre pas avec les besoins du pays.

L'école coranique se présente plutôt comme un système éducatif qui n'a rien de rigidement administratif. A l'opposé de l'école traditionnelle, elle fait intervenir néanmoins des professionnels de l'enseignement, elle a recours à l'écriture et tend à devenir une institution à part entière. Elle se présente comme un système éducatif servant de canaux pour la diffusion des valeurs religieuses, sociales et culturelles. Elle enseigne l'ensemble des principes moraux qui se transmettent de génération en génération et sont fondés sur une base divine puisée dans le Coran. Les études dans l'enseignement islamique se font en cinq cycles d'apprentissage ou niveaux. Le premier cycle d'un an, est celui durant lequel l'enfant apprend les sourates (5 à 15 sourates ou plus) et les rites utiles à la prière dès son jeune âge (six ou sept ans) et la plupart des filles s'arrêtent à ce cycle jugé suffisant pour être de bonnes épouses musulmanes. Ensuite, au cours du second cycle, l'enfant apprend par cœur la totalité du texte du coran et doit être capable de restituer toutes les sourates de la première à la dernière. Lors du troisième cycle, l'accent est porté sur la traduction et la compréhension du Coran. Le quatrième cycle quant à lui, s'organise autour de l'étude du coran. Il concerne aussi les textes satellites du coran : les Hadith et les Kitab respectivement propos du prophète Mahomet non contenus dans le coran, et récits de ses faits et gestes ainsi que l'ensemble des commentaires linguistiques, théologiques et juridiques qui ont été faits sur le coran. L'étudiant parle, lit, écrit et a un certain niveau de compréhension de l'arabe. Enfin, le cinquième et dernier cycle implique un départ vers les pays arabes pour permettre un contact direct avec la civilisation arabe.

Cependant vu l'importance de ce type d'enseignement dans les pays africains et en Côte d'Ivoire en particulier, plusieurs partenaires internationaux ont décidé d'accorder une attention particulière à ces écoles, dans l'optique d'une plus grande cohérence de leurs enseignements avec les plans éducatifs nationaux.

2.7.3- Premières écoles catholiques

En nous proposant de décrire l'enseignement catholique, il s'agit avant tout de rechercher les circonstances, les événements qui ont préparé et favorisé la naissance de celui-ci. Aussi, s'agit-il pour nous d'interroger le cadre socio-historique dans lequel cette école a émergé à savoir celui de la colonisation française. Fille de l'école française, l'école ivoirienne actuelle, à l'instar de bien d'autres écoles africaines d'inspiration étrangère, est une conséquence à certains égards, heureuse du fait colonial.

Dès les années 1637, les premiers missionnaires catholiques ont investi le territoire ivoirien mais ce n'est qu'en 1893 que ces missionnaires se sont véritablement implantés après la bataille d'occupation du territoire en 1893 et l'établissement de la Côte d'Ivoire en Colonie Française.

Avant qu'elle ne revête un cachet officiel le 12 février 1887, l'école coloniale avait déjà fait son apparition cinq années auparavant, précisément en 1882 sous un label privé, dans ce qui ne s'appelait pas encore Côte d'Ivoire, mais les « *établissements français de la Côte d'Or* », nom sous lequel étaient désignés les deux ports du golfe de Guinée, Assinie et Grand-Bassam, où les Français avaient débarqué en 1842 (Gnaoulé-Oupoh, 2000).

Durant les premières années de la colonisation, en l'absence d'enseignants, les cours de français pouvaient d'ailleurs être donnés par d'autres fonctionnaires (Désalmand, 1983).

La première école primaire officielle fut créée à Elima en 1887 et elle fonctionnera pendant trois ans avant d'être transférée en 1890 à Assinie. La deuxième école officielle de la Côte d'Ivoire sera créée à Grand-Bassam et l'organisation de l'enseignement sera confiée à la Société missionnaire africaine de Lyon (SMAL). Aussi, d'autres écoles ont vu le jour à Grand-Bassam en 1895 et à Dabou en 1896 avec l'arrivée des missionnaires dans ces différentes villes et, la SMAL a commencé à prendre en charge l'enseignement des filles qui n'était pas une priorité pour l'Administration d'alors.

Comparativement à certains pays africains où les écoles catholiques ont disparu peu après les indépendances, en Côte d'Ivoire par contre, elles occupent jusqu'à présent une place de choix dans le système scolaire.

2.7.4- Emergence des écoles laïques

Dès les années 1900, l'administration coloniale et les missions catholiques ont adopté une nouvelle convention qui stipulait une augmentation de l'allocation mensuelle pour les écoles. En contre partie, cette convention établissait que l'administration coloniale aura un droit de

contrôle sur l'œuvre des missionnaires. Mais cette convention sera mise en cause par la Métropole en 1907, entraînant la suspension des subventions allouées aux missionnaires.

A partir de ce moment, on a assisté à la fermeture de certaines écoles missionnaires dont celles d'Aboisso, de Dabou et de Korhogo ; seules trois écoles missionnaires fonctionnaient encore dans les années 1914. C'est dans ce contexte que les écoles publiques et laïques où les élèves étaient encadrés par un corps enseignant qui comportait des instituteurs et des moniteurs ivoiriens, vont commencer à émerger pour remplacer presque partout les écoles missionnaires. Ce changement peut s'expliquer par le fait qu'au sortir de la seconde guerre mondiale, le comportement de la métropole a considérablement changé à l'égard de l'enseignement confessionnel catholique, mais il y a également, le décret du 14 février 1922, qui autorisait l'enseignement privé pourvu qu'il s'aligne sur les objectifs de l'enseignement officiel.

2.7.5- Evolution du système éducatif colonial après la Conférence de Dakar

La seconde guerre mondiale a emmené les puissances coloniales à redéfinir leurs relations avec les populations colonisées en prenant en compte certaines de leurs aspirations. C'est dans ce contexte que fut organisée la conférence de Dakar, tenue en juillet 1944, consacrée aux problèmes de l'enseignement. Cette conférence fait suite à celle de Brazzaville (30 janvier - 8 février 1944), au terme de laquelle les participants sont convenus sur un certain nombre de points dont la nécessité de la vulgarisation de l'éducation en vue de relever le taux de scolarisation dans les colonies françaises d'Afrique.

Ainsi, à partir de 1945, on observe tant dans l'enseignement primaire, secondaire que dans l'enseignement technique, l'entame de quelques réformes, notamment la refonte des structures fédérales, un accroissement des effectifs d'enseignants et du taux de scolarisation ainsi qu'une évolution des programmes de même que la naissance de l'enseignement supérieur.

Comme dans la plupart des colonies, en Côte d'Ivoire, le système éducatif n'échappe pas à cette dynamique nouvelle, constatée au niveau fédéral, empreinte de transformations notables, avec toutefois quelques particularités qui lui sont propres. Les transformations constatées dans le système éducatif s'appréhendent comme une évolution, un développement « *des ordres d'enseignement* » et du système d'enseignement marqué par le passage de l'enseignement colonial à l'enseignement néocolonial.

« *L'idée d'une scolarisation complète de l'Afrique noire en cinquante ans* » ou encore la « *scolarisation intensive* » prônée lors de la conférence de Dakar s'est révélée irréalisable lorsqu'elle a été confrontée aux réalités. Le déficit d'enseignants et les populations, notamment celles du nord et de certaines régions de l'ouest qui ont résisté à inscrire leurs enfants à l'école, constituent les principaux obstacles à une véritable explosion scolaire en dépit d'une amélioration notoire de l'enseignement primaire, de l'éclosion de l'enseignement secondaire, du démarrage de l'enseignement technique et de la résurgence de l'enseignement privé.

Tableau 9 : Données d'ensemble Afrique Occidentale Française (AOF) et Afrique Equatoriale Française (AEF), Togo et Cameroun – enseignement du premier degré

Année	Nombre d'écoles	Effectif des élèves	Personnel enseignant	Ratio élèves par enseignant	Crédits (millions de Francs métropolitains)
1949	2 968	36 6591	6 995	52	-
1950	3 410	43 3201	7 843	55	-
1951	3 859	48 2767	9 249	52	8 383
1952	4 006	56 1641	10 516	53	10 862
1953	4 482	59 6046	11 699	51	13 461
1954	4 978	67 4579	14 657	46	14 175

Source : UNESCO : L'éducation dans le monde. L'enseignement du premier degré ; Annuaire statistique de l'AOF, 1954.

Toutefois, les différentes autorités n'ont ménagé aucun effort pour faire de « *l'idée d'une scolarisation complète de l'Afrique noire* », une réalité. Ainsi, en Côte d'Ivoire, la formation au cycle primaire est subdivisée en six années allant du Cours Préparatoire première année (CP1) au Cours Moyen deuxième année (CM2). L'âge d'entrer au CP1 est fixé à six ans révolus. L'enseignement secondaire est organisé en deux cycles. Le premier cycle part de la classe de la 6^e à la 3^e et le second cycle, de la classe de 2^{nde} à la classe terminale ; les deux cycles sont sanctionnés par un diplôme de fin de cycle. Le BEPC pour le premier cycle et le Baccalauréat composé des séries A, C, D (séries scientifiques et littéraires) pour le second cycle. Aussi plusieurs structures de formation de formateurs ont été mises sur pied, comprenant l'Ecole normale supérieure (ENS), pour l'enseignement général, l'Institut national des arts (INA) pour les arts et la musique, ainsi que l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS) pour l'éducation physique et sportive. A ces entités de formation s'ajoute l'Institut de recherche pédagogique (IRP). En 1958, le Centre d'études supérieures est créé par les Ivoiriens. Depuis cette époque, plusieurs facultés sont créées ainsi que d'autres centres assurant des enseignements techniques et supérieurs. Plusieurs grandes écoles ont été établies et de nombreux enseignants ont été formés.

2.7.6- Ecole postcoloniale

Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire enregistrait l'un des taux de scolarisation parmi les plus bas dans l'ex-Afrique Occidentale Française (AOF) : il était d'environ 10 %. Ce taux apparaissait aux yeux des dirigeants politiques ivoiriens comme un défi à relever. Aussi se fixaient-ils, en 1960, l'objectif d'une scolarisation à 100 % et décidaient de consacrer 44 % du budget national à l'éducation nationale.

Cette volonté politique affichée de scolariser à 100 % les enfants de ce pays, manifestée par le Gouvernement ivoirien, a permis à l'Etat d'accorder une grande priorité au développement du système éducatif dès son accession à l'indépendance en 1960. Pour preuve, dans les années 1960 et 1970, l'éducation absorbait près de 40 % des dépenses de l'Etat. Le secteur de l'enseignement impliquait d'abord la généralisation du cycle primaire, puis la croissance et le développement des autres niveaux (secondaire et supérieur). L'assimilation du développement à l'industrialisation et au commerce impliquait par ailleurs la promotion de l'enseignement technique et professionnel. L'évolution des effectifs et des infrastructures montre le souci des pouvoirs publics d'étendre l'enseignement au maximum de jeunes. Du primaire au supérieur en passant par le secondaire général, technique et professionnel, l'enseignement a connu une croissance et une diversification notables depuis plus de quatre décennies d'indépendance.

Dès les années 1980, on assiste à des remises en questions successives du système éducatif ivoirien du fait des résultats non satisfaisants par rapport aux attentes des citoyens. En effet, l'explosion démographique d'une part, la longue crise des années 1980-1993 d'autre part, vont peser négativement sur les performances du système éducatif ivoirien. Les taux de scolarisation, après avoir considérablement augmenté dans les années 1970, vont connaître une nette régression vers la fin des années 1980. L'Etat ivoirien, du fait de graves difficultés des finances publiques, de la baisse du coût des matières premières et des programmes d'ajustement structurel, n'a pas suffisamment les moyens de suivre le rythme de croissance de la demande de scolarisation. Les budgets alloués à l'éducation diminuent d'année en année ; l'offre scolaire baisse en conséquence, en quantité (nombre d'écoles et d'enseignants par élève) et en qualité (qualification des enseignants, matériel pédagogique). Les ménages subissent une chute de leurs revenus et certains renoncent, pour des raisons financières, à scolariser tous leurs enfants.

De 1993 à 1999, le Gouvernement ivoirien va engager des réformes de fond en vue de lutter contre l'échec scolaire et d'assurer une implication responsable de la communauté éducative. On note le renforcement du dispositif institutionnel (deux décrets organisant les cartes

scolaires du primaire et du secondaire, la loi sur l'enseignement privé, la convention avec les municipalités, la décentralisation de l'organisation des examens, l'immatriculation des élèves du secondaire...).

Divers structures²⁴ vont être créées pour promouvoir l'approche participative et renforcer le rôle de la communauté : l'accent est mis sur la qualité de l'école, la réduction des coûts directs et des coûts d'opportunité pour les familles avec un programme de prêt des manuels scolaires dans 75 % des localités de la Côte d'Ivoire, le développement des cantines scolaires, etc. Cette politique va être amplifiée dès l'avènement de la politique de refondation du Gouvernement de la deuxième République où les responsables politiques vont prôner l'école gratuite pour tous les élèves, et supprimer le port obligatoire des uniformes scolaires.

Nous pouvons citer deux grandes initiatives complémentaires, l'une relevant des partenaires au développement tels que la Banque mondiale, la Banque Africaine de Développement (BAD) et, l'autre soutenue par les organisations des systèmes des Nations Unies sous la coordination de l'Unicef.

Cependant en 1999, le pays commence à connaître une instabilité institutionnelle du fait des remaniements ministériels qui vont occasionner le départ des responsables qui étaient à la base des principales orientations précédentes. C'est dans cet environnement que survint le coup d'Etat militaire, puis les gouvernements de transition et de la deuxième république marquée par l'idéal de refondation en 2000. La Constitution Ivoirienne de juillet 2000, confirme cette option volontariste et consacre désormais, l'obligation de l'Etat à assurer un égal accès à l'éducation à tous les enfants du pays. Dans cette perspective, la gratuité de l'école depuis la classe de CP1 jusqu'à celle de 3^e, a été institutionnalisée. De même, pour éviter que la pauvreté de certains parents ne constitue un frein à la scolarisation minimale de leurs enfants, l'obligation du port d'uniforme par les écoliers a été supprimée et ceux-ci reçoivent gratuitement de nombreux ouvrages scolaires. La politique de fourniture gratuite de matériels didactiques aux élèves, déjà en cours au début des indépendances avant d'être abandonnée, a démarré durant l'année scolaire 2001-2002.

²⁴ Les structures créées étaient les Commissions Sous-préfectorales, départementales et régionales de carte scolaire, le Service autonome de promotion de l'enseignement privé (SAPEP), cadre du partenariat avec le Privé, le Fonds national de l'école, le Service autonome de l'alphabétisation (SAA), le Comité consultatif de l'Education National, organe de concertations avec les partenaires sociaux ; les Comités de Gestion des Ecoles et Etablissements secondaires). On note aussi la création du Comité National pour l'Alphabétisation (CNAL) par décret n° 98-194 du 30 avril 1998, doté d'un Secrétariat Permanent.

De nouveaux concepts (gratuité de l'école, préspecialisation destinée aux élèves de 16 à 18 ans, démocratisation de l'école, etc.), apparaissent.

La nouvelle politique éducative envisagée par la deuxième république en 2000 accorde la priorité à l'enseignement primaire sans négliger les autres niveaux d'enseignement. L'Etat ivoirien prévoit, en outre, de prolonger son action à travers les collectivités décentralisées (Conseils régionaux, Conseils généraux, Conseils municipaux) auxquels ont été transférés des prérogatives ainsi que des moyens de construction et d'entretien des établissements d'enseignement publics. L'ensemble du système éducatif ivoirien est géré par des cadres nationaux. De même, le matériel didactique des écoles primaires ainsi que les manuels scolaires des Lycées et Collèges sont conçus et produits sur place. A cela s'ajoute un engouement de nombreuses communautés villageoises locales pour la construction d'écoles primaires et la scolarisation des enfants.

Toutes ces initiatives ont été cependant, fortement perturbées par la crise ivoirienne depuis 2002. Les graves conséquences résultant de tous ces événements, vont profondément dégrader le système éducatif, menaçant les engagements pris par la Côte d'Ivoire aux différentes conférences sur l'éducation. Elle s'était engagée en effet, à l'instar des autres Nations du monde, à assurer une scolarisation primaire universelle de qualité à l'horizon 2015.

On ne saurait négliger, les rôles des facteurs macroéconomiques, culturels et historiques dans l'attitude des populations en matière de scolarisation. La baisse sensible du pouvoir d'achat de celles-ci depuis la crise économique des années 1980, amplifié par l'instabilité politique que connaît le pays depuis décembre 1999, a une incidence néfaste sur l'accès à l'éducation.

Tous ces facteurs ont sérieusement affecté la capacité des populations à offrir un niveau d'éducation convenable à leur famille. La prise en charge des coûts liés à la scolarisation des enfants devient de plus en plus difficile à assumer. Le manque d'infrastructures et la qualité relative de l'enseignement dans les établissements disponibles, constituent des obstacles importants à l'amélioration de la qualité de l'enseignement qu'il convient de mentionner. Ce qui nous conduit donc à faire un examen du système éducatif ivoirien.

Chapitre 3- Evaluation du système éducatif

Ce chapitre présente la structure du système éducatif ivoirien. Il expose les différents niveaux de ce système, ses ordres d'enseignement et les passerelles qui existent entre eux. Un organigramme du système éducatif illustre la marche de progression des élèves dans l'éducation formelle. Les actions éducatives actuelles reposent sur le Plan National de Développement du secteur de l'Education/Formation (PNDEF) élaboré en 1997 pour couvrir la période 1998-2010. Les nouveaux axes introduits depuis, et les dernières orientations relatives à l'amélioration de la qualité de l'éducation définies en 2007 par le Ministre de l'Education Nationale dans son discours de rentrée scolaire, y sont mis en relief. Ces orientations y sont largement décrites et servent de base d'analyse pour cette étude.

Les problèmes rencontrés par le système éducatif, durant la décennie 1980, vont amener le Gouvernement ivoirien à réagir en faisant une « *Déclaration de politique de développement des ressources humaines* » (DPDRH) en 1991. Dans l'esprit de cette déclaration, des plans ont été conçus pour développer le capital humain à partir de l'éducation, de la formation, de la santé et de l'emploi. Avant d'analyser la pertinence de la politique de développement du capital humain, il convient de rappeler les grands axes de ces différents plans.

3.1- Plans de développement et orientations des politiques éducatives

Piloter l'éducation consiste à guider les actions pour obtenir des résultats qui correspondent aux objectifs fixés dans la politique éducative. Dans son ouvrage intitulé « *Politique éducative et développement en Afrique* », Any-Gbayere décrit en 2006, la réalisation de la politique éducative ivoirienne et la détermination de ces objectifs résumés ci-après : « *La politique éducative ivoirienne a un parcours bouleversé. Soutenue par la prospérité du pays, elle est orientée dès le début de l'indépendance, en 1960, vers la réalisation de la scolarisation universelle. Cet objectif s'est avéré onéreux et ne pouvait plus être réalisé en 1980 par l'Etat qui avait de nombreuses difficultés financières. Les mesures d'austérité prises à partir de 1980, ont amené le pays à un changement en s'engageant avec l'appui des partenaires extérieurs, dans des programmes d'ajustement structurel et sectoriel, en vue de restaurer les conditions d'une reprise durable et à l'adoption en 1991, d'un programme de valorisation des ressources humaines (PVRH), en 1995 d'une loi sur l'enseignement et la formulation en*

1997 du premier plan de développement de l'éducation ; il s'agit du PNDEF²⁵ qui devrait couvrir la période 1998-2010».

Depuis 2000, le nouveau régime politique a introduit de nouvelles orientations éducatives qui complètent le PNDEF. Celles-ci se perçoivent à travers les déclarations ministérielles.

3.1.1- Plans relatifs au développement de l'éducation

La détérioration des indicateurs sociaux à la fin des années 1980, consécutivement à la dégradation de la situation économique, à l'inadéquation des politiques et gestions des ressources humaines et à l'inefficience dans le fonctionnement des services sociaux, va amener le pays à concevoir un programme de développement des ressources humaines (PDRH) entre 1991 et 1994 pour poursuivre la politique volontariste de développement du capital humain. Parallèlement aux efforts financiers, des politiques et stratégies ont été conçues pour valoriser les ressources humaines. Cette politique de développement du capital humain a été formalisée dans le cadre de la politique économique par la mise en place du programme de valorisation des ressources humaines (PVRH). Celui-ci visait : i) la mise en place de politique sectorielle et de structures institutionnelles conformes aux besoins de la population en matière de santé, d'éducation et d'emploi ; ii) la réallocation des ressources en vue d'une couverture plus efficace des besoins de base ; et iii) l'amélioration de la capacité de planification et gestion décentralisée des secteurs des ressources humaines.

L'exécution du PVRH a permis de concevoir des politiques sectorielles dans les domaines de l'éducation et de la santé. C'est ainsi qu'au niveau de l'éducation, la loi relative à l'enseignement du 7 septembre 1995 a été adoptée et stipule que l'éducation est un droit pour chaque citoyen. Elle est une priorité de l'Etat et l'enseignement est un service public. L'éducation vise à développer chez les citoyens, leurs connaissances et leur personnalité pour qu'ils intègrent la vie sociale et professionnelle.

Dans la même optique, le PNDEF a été adopté en 1997 pour la période 1998-2000, en vue d'offrir à chaque citoyen les possibilités de s'éduquer tout au long de sa vie. Au moment de l'élaboration du PNDEF, le système éducatif était confronté à trois défis majeurs : la recherche de l'efficacité, la valorisation des ressources et le développement des éléments de cultures qui renferment l'identité culturelle, et l'universalité. Ces défis sont centrés sur des axes sociaux et politiques tels que l'unité nationale, l'approfondissement de la démocratie, la

²⁵ Le PNDEF a été défini à partir d'une table ronde qui réunissait tous les ministères en charge de l'éducation et des bailleurs de fonds (Banque Africaine de Développement, le KFW, la Coopération Française et le Japon).

promotion de l'homme, l'aide aux moins favorisés, le développement du rôle des femmes, la réussite économique avec en particulier la promotion de l'agriculture moderne.

Les huit objectifs spécifiques visés par le PNDEF sont essentiellement : (i) l'atteinte d'un taux de scolarisation universelle et la conduite de 60 % des enfants à la fin de la formation de base²⁶ ; (ii) la promotion de l'accès des filles à l'école ; (iii) l'amélioration du taux d'alphabétisation de 40 % à 80 % en 2010 ; (iv) l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; (v) l'adéquation offre et besoins de la formation professionnelle ; (vi) le renforcement des capacités de gestion ; (vii) la décentralisation ; et (viii) l'utilisation optimale de la recherche développement.

Chacune des stratégies éducatives conduisant à l'atteinte des objectifs spécifiques définis dans le PNDEF, ont été décrites et reposent essentiellement sur i) la démocratisation et la décentralisation de l'enseignement, ii) l'amélioration de la gestion scolaire et le développement des capacités institutionnelles, iii) la scolarisation des filles et iv) la promotion de l'enseignement privé.

Concernant l'objectif d'amélioration de la qualité de l'enseignement, il consiste à : (i) réformer les programmes et les profils de sortie ; (ii) favoriser l'accès aux manuels et aux matériels didactiques ; (iii) valoriser la fonction enseignante ; (iv) améliorer les conditions de travail de l'élève ; (v) lutter contre l'échec scolaire ; (vi) renforcer l'évaluation ; (vii) introduire les langues nationales ; et (viii) développer les passerelles.

Le PNDEF et les stratégies qui en ont découlé, forment les cadres de développement actuels des actions menées au sein des Ministères chargés d'éducation. Néanmoins, depuis les changements politiques, quelques orientations nouvelles sont annoncées sous l'appellation de « *La refondation de l'école ivoirienne* ». Elles sont perceptibles dans les interventions des deux ministres de l'Education qui se sont succédé depuis 2000.

3.1.2- Refondation de l'école ivoirienne

Le ministre AMANI N'Guessan a dirigé l'éducation nationale en Côte d'Ivoire de 2000 à 2007. A l'occasion de la Conférence des Ministres de l'Education des Etats Membres d'Afrique (MINEDAF VIII), en décembre 2002²⁷, il précise les orientations de la « *Refondation de l'école ivoirienne* ».

²⁶ La formation de base comprend le primaire et le premier cycle du secondaire.

²⁷ Site internet UNESCO et MINEDAF/Côte d'Ivoire : UNESCO Éducation.

3.1.2.1- Orientations des politiques éducatives extraites du message du ministre Michel Amani N'guessan

Dans cette déclaration, le ministre Michel Amani mentionne l'engagement de la Côte d'Ivoire pour la réalisation des objectifs de l'EPT traduits dans la laïcité, la gratuité, l'égalité et l'école obligatoire. Il formule les six principes qui sous-tendent la refondation du système éducatif ivoirien : (i) démocratiser l'accès à l'éducation en accroissant le taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire à 90 % en 2015, en intensifiant les programmes d'alphabétisation et toutes les autres formes d'éducation non formelle pour atteindre ainsi, à l'horizon 2015, un taux de 70 % ; (ii) améliorer la qualité de l'enseignement primaire par l'amélioration du rendement interne du système et résorber les déficits d'enseignants ; (iii) renforcer la gestion du système éducatif par la démocratisation de la gestion de l'école et créer les conditions d'une administration efficace et harmonieuse ; (iv) redéfinir le partenariat Etat – secteur privé – parents d'élèves ; (v) promouvoir l'insertion professionnelle des scolarisés et des déscolarisés ; (vi) réduire les disparités du genre.

Plusieurs de ces objectifs sont repris par le ministre Gilbert BLEU-LAINE, qui succède au ministre Michel AMANI en 2007, lors de sa première rentrée scolaire.

3.1.2.2- Orientations de politiques éducatives extraites du discours de la rentrée scolaire 2007-2008 du Ministre de l'Education nationale.

A chaque rentrée scolaire, une réunion traditionnelle de mise en route du système éducatif est organisée par le cabinet ministériel. L'ensemble des cadres du niveau central et décentralisé du ministère, les acteurs du système du public et du privé y assistent. Cette rencontre rentre dans le cadre de la mise en œuvre de la politique éducative et à cette occasion, les orientations du plan stratégique du programme éducatif sont données par le ministre à travers un discours. Les objectifs et les directives données par le ministre pour la rentrée scolaire 2007-2008 sont détaillés ici afin de servir de base à cette étude pour la recherche des indicateurs et la collecte des données.

Au début de son discours le ministre rappelle « *Les Finalités et buts de l'éducation* » résumés comme suit : « *Les finalités de l'école ivoirienne sont de façonner l'apprenant pour en faire un citoyen instruit, éduqué, responsable et épanoui. L'école doit aider l'élève à acquérir une personnalité qui servira à la construction de la Nation et contribuer à promouvoir au développement de celle-ci. Les valeurs cultivées à l'école sont l'unité nationale et le travail*

bien fait pour la prospérité du pays. L'école est un instrument de paix et d'intégration nationale».

La suite de l'intervention définit les « **Objectifs de l'éducation** » essentiellement axés sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils s'insèrent dans un modèle éducatif basé sur les intrants, le processus, les extrants et l'environnement. Les intrants représentent les ressources matérielles et humaines. Le processus vise les méthodes pédagogiques, le fonctionnement des établissements et de l'administration générale de l'éducation. Les extrants sont centrés sur les performances des élèves et leurs attitudes dans la société. Quant à l'environnement, il est ciblé sur les relations avec la communauté et les familles. Dans la présentation qui suit, tous les objectifs sont scindés en objectifs globaux et en objectifs spécifiques qui accompagnent les premiers.

3.1.3- Objectifs d'amélioration des intrants.

Ces objectifs concernent à la fois une meilleure organisation des actes pédagogiques, l'amélioration de la qualité des infrastructures scolaires et de la gestion des ressources humaines.

La réalisation des conditions pour une bonne organisation des actes pédagogiques repose sur (i) la réunion des infrastructures et équipements ; (ii) la distribution des kits scolaires dans des délais raisonnables ; et l'amélioration du financement de l'encadrement pédagogique par une meilleure participation du secteur privé au Fonds d'Aide à l'Animation Pédagogique (FOSAP).

Quant à l'amélioration de la qualité des infrastructures scolaires, elle passe par la rupture avec l'état de délabrement très avancé des bâtiments et l'arrêt du sous-équipement et du manque d'infrastructures : pas de toilette, pas de point d'eau, pas de poubelle, pas de clôtures.

Afin d'améliorer la gestion des ressources humaines, il faudra : (i) relever le déséquilibre dans la répartition des personnels à tous les niveaux ; (ii) améliorer les conditions de vie et de promotion des enseignants ; (iii) moderniser l'environnement socioprofessionnel des personnels et élèves du Ministère ; (iv) assainir les modes de recrutements d'enseignants dans le secteur privé pour un personnel plus qualifié et mieux payé.

3.1.4- Objectifs d'amélioration du processus.

L'amélioration du processus concerne à la fois la durée de l'enseignement, la réalisation des curricula, la gestion de l'administration générale et le fonctionnement des établissements.

L'amélioration de la durée de l'enseignement passe par (i) la conduite du calendrier scolaire sans les interruptions qui diminuent le temps réel d'enseignement ; (ii) l'effectivité du démarrage des cours à la rentrée ; (iii) l'achèvement de l'année scolaire dans les délais prévus ; (iv) l'éviction de l'année blanche ; et (v) l'apaisement du front social pour limiter les grèves d'enseignants et d'élèves qui diminuent la durée des enseignements.

Afin d'améliorer la réalisation des curricula, il faudra veiller à : (i) exécuter les programmes scolaires en rattrapant les retards ; (ii) utiliser dans les classes des manuels et des documents didactiques agréés par les structures officielles ; (iii) supprimer les cours de soutien obligatoires organisés le mercredi.

Quant à l'amélioration de la gestion de l'administration générale, elle consistera à : (i) renforcer le rôle de veille de l'Etat en menant un suivi des instructions officielles ; (ii) consolider les capacités institutionnelles ; (iii) améliorer le comportement des personnels ; (iv) maîtriser les effectifs des élèves affectés de l'Etat dans le secondaire privé afin de mieux gérer le budget de l'éducation ; (v) contrôler l'autorisation d'exercice des écoles privées ; (vi) vérifier les levées de cotisation par les comités de parents d'élèves.

Le fonctionnement des établissements pourrait s'améliorer en : (i) classant les établissements scolaires ; (ii) sanctionnant ou bonifiant les administrations scolaires ; (iii) améliorant le fonctionnement des comités de parents d'élèves pour un meilleur soutien à l'école ; (iv) améliorant la gestion des chefs d'établissement ; (v) gérant l'éducation avec rigueur et efficacité.

3.1.5- Objectifs d'amélioration des extrants

Cette amélioration des résultats scolaires devra se faire par l'augmentation des taux de réussite au Baccalauréat et au BEPC et par l'aide au bon déroulement des examens afin de donner plus de crédibilité aux examens, d'accroître le rendement scolaire et de développer chez les apprenants le goût de l'effort, de l'ambition et de la fierté de réussir par son propre travail.

3.1.6- Objectifs d'amélioration de l'environnement

Ces objectifs concernent à la fois le climat scolaire, la qualité de l'environnement physique, la qualité de l'environnement moral et les relations avec la communauté éducative.

Le climat scolaire va s'améliorer par l'instauration de l'ordre et de la confiance dans les établissements d'enseignement.

L'amélioration de la qualité de l'environnement physique se fera d'une part, en agissant pour un environnement physique de qualité à l'école : un environnement sain, propre et entretenu, et d'autre part, en arrêtant les nuisances de toute nature : activités commerciales au sein et autour de l'école, marchés et débits de boissons, organisateurs de spectacles et démarcheurs en tout genre.

Quant à l'amélioration de la qualité de l'environnement moral, elle pourra se faire en mettant fin à la privatisation du service public par les enseignants, en responsabilisant les parents dans leur rôle d'éducateurs, et en enrayant toutes les pratiques frauduleuses dans les examens scolaires.

Enfin, la motivation de l'ensemble de la communauté éducative pourra contribuer à l'amélioration des relations avec la communauté éducative.

Après la planification des objectifs d'éducation, la mise en œuvre s'élabore dans les différentes structures techniques définies par l'organisation du système éducatif.

3.2- Organisation du système éducatif ivoirien

Le système éducatif ivoirien actuel comprend quatre niveaux d'enseignements à savoir le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur et se compose de deux types d'enseignement : (i) l'enseignement général qui regroupe quatre degrés : le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur ; et (ii) l'enseignement professionnel et technique qui concerne le secondaire et le supérieur.

Trois ministères ont à charge principalement les questions éducatives en Côte d'Ivoire :

- ❖ le Ministère de l'Education Nationale (MEN) s'occupe de l'ensemble des niveaux de l'enseignement général du primaire et du secondaire ainsi que du préscolaire et de l'enseignement non formel ;
- ❖ le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) a en charge les formations techniques et professionnelles de niveau secondaire premier et second cycle ;
- ❖ le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) est chargé de l'application de la politique du gouvernement en matière d'enseignement supérieur et de recherche scientifique.

Malgré le PNDEF qui est une base commune d'action pour ces trois ministères, ils ne développent pas des relations suivies (Kouadio-Odounfa, 2007).

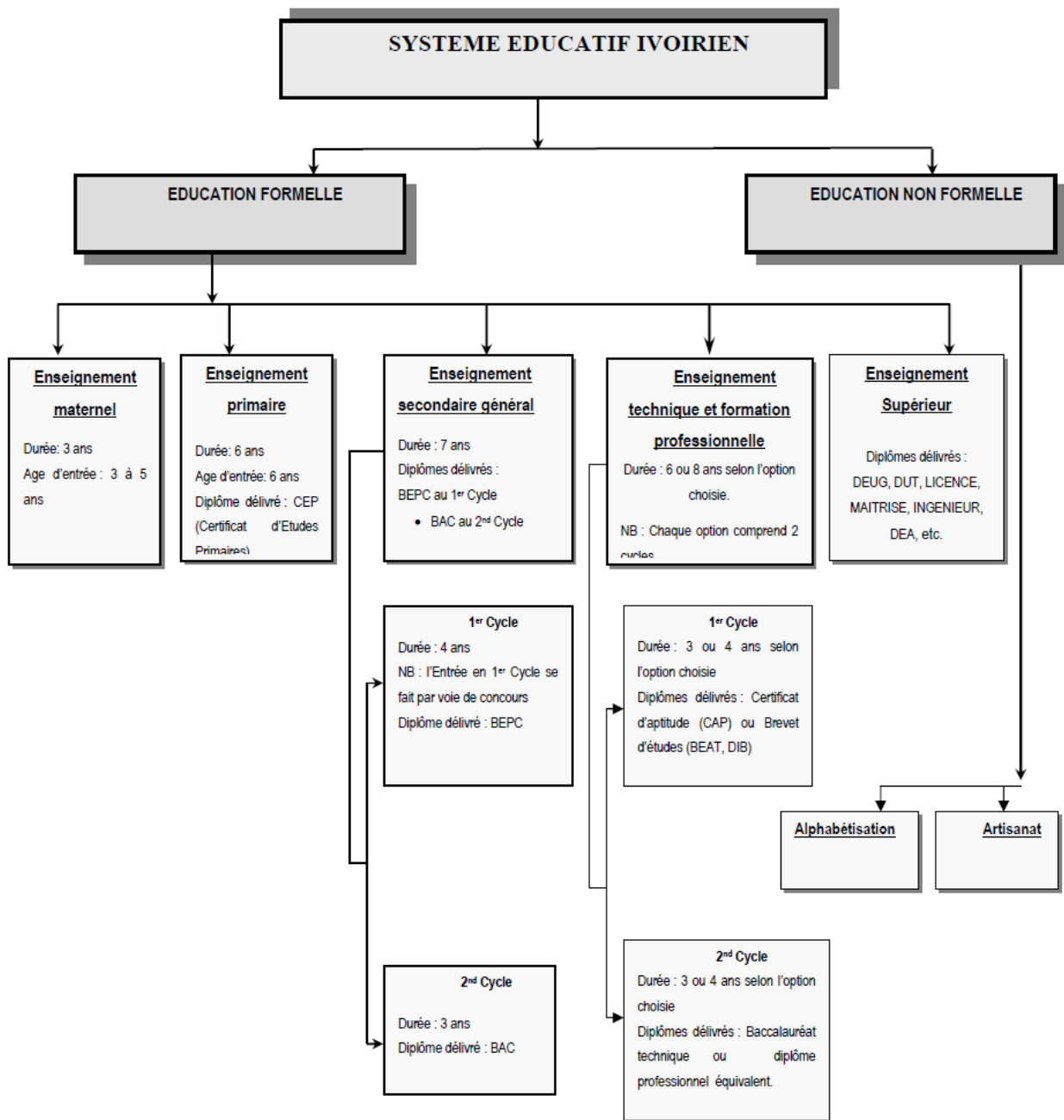
D'autres ministères mènent des activités d'enseignement à caractère professionnel essentiellement. Il s'agit, entre autres, des ministères de l'Agriculture, de la Production animale et des Ressources Halieutiques, de la Santé et de l'Hygiène Publique, de la Famille et des Affaires Sociales, de la Culture, de la Fonction Publique et de l'Emploi, de la Défense, de la Jeunesse et des Sports, des Eaux et Forêts, etc.

Afin de répondre efficacement aux besoins éducatifs sans cesse croissants des populations du pays, l'Etat a concédé une partie du service public de l'enseignement au secteur privé à travers un partenariat. Le décret du 3 décembre 1997 fixe les conditions de cette concession et prévoit des conventions spécifiques par ordre d'enseignement.

L'éducation peut débuter pour les enfants de 3 à 5 ans par un enseignement préscolaire qui n'est pas obligatoire. L'enseignement obligatoire concerne le primaire et le premier cycle du secondaire. La formation de base est composée du préscolaire, du primaire et du premier cycle du secondaire depuis l'avènement du PNDEF. Cependant dans les faits, cela n'est pas encore effectif.

Le schéma de la page suivante décrit la progression des élèves dans le système éducatif. Cet organigramme ne mentionne pas l'organisation de l'alphabétisation.

Figure 4 : Organisation du système éducatif ivoirien



Source : MEN/Côte d'Ivoire.

Le service de l'enseignement du système éducatif ivoirien est organisé en trois degrés qui sont le premier degré (enseignement préscolaire et le primaire), l'enseignement secondaire général et technique qui constituent le second degré, et l'enseignement supérieur qui constitue, le troisième degré.

3.2.1- Enseignement préscolaire.

Il est destiné aux enfants dont l'âge varie entre trois et cinq ans et a pour but d'assurer d'une part, le développement harmonieux de l'enfant en relation avec son environnement sur le plan intellectuel et moral, et d'autre part, la préparation de l'enfant en vue d'aborder le cycle de l'enseignement primaire.

Le préscolaire n'a pas encore connu un véritable essor même si ses effectifs sont en expansion continue en Côte d'Ivoire. L'enseignement préscolaire demeure un phénomène urbain ; il se rencontre le plus souvent dans les grandes villes à l'instar d'Abidjan et de Bouaké. Il présente également des disparités entre régions. L'existence de structures éducatives préscolaires au niveau régional, tend à se développer progressivement. En 2006-2007, les régions d'Abidjan (Sud) et de Bouaké (Centre-Nord) ont absorbé le plus fort pourcentage d'élèves. Les variations par région, en ce qui concerne les écoles, sont faibles mais positives.

Tableau 10 : Evolution du nombre d'écoles préscolaire par région de 1996 à 2006.

Régions	1996/1997	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2005/2006	2006/2007
Abengourou	8	12	18	18	18	19	35	39
Abidjan	71	86	103	128	132	150	511	563
Bondoukou	7	11	-	13	12	16	24	26
Bouaké	35	37	45	47	47	60	58	73
Daloa	10	14	19	26	26	26	44	74
Dimbokro	-	-	-	11	11	16	24	21
Korhogo	15	17	22	23	25	23	22	22
Man	16	21	21	25	23	22	9	36
Odienné	6	5	7	10	8	15	6	5
San-Pédro	6	5	8	11	11	12	41	39
National	187	226	276	328	330	391	809	913

Source : MEN/DIPES.

Aujourd'hui, l'une des mesures de la politique éducative à court terme est de rattacher à chaque école primaire une ou deux sections préscolaires, selon l'importance de la population de la localité. L'adoption et la mise en place d'un plan « *Araignée* », dont l'objectif est de développer le secteur, entre dans le cadre global de l'atteinte de la scolarisation universelle. Le nombre d'écoles croît sur les périodes 1996-2001 et 2005-2007, il passe de 187 en 1996 à 391 en 2001, soit une croissance moyenne de 15,9 % par an et de 869 en 2005 à 974 en 2007, soit une croissance moyenne annuelle de 5,9 %. Comparativement à la période 1996-2001 dont le nombre moyen d'écoles est de 290, le nombre moyen d'écoles a plus que triplé sur la période 2005-2007 (919). Les variations par région, en ce qui concerne les écoles, sont faibles mais positives. La mise en œuvre de la nouvelle politique éducative au niveau du préscolaire, a occasionné une nette augmentation du nombre d'écoles depuis 2005/2006 (Cf. Tableau 11).

Tableau 11 : Evolution des écoles et des classes préscolaires par ordre d'enseignement

Année scolaire	Public		Privé		Total	
	Ecoles	Classes	Ecoles	Classes	Ecoles	Classes
1996-1997					187	1152
1997-1998					226	1456
1998-1999					276	1426
1999-2000					328	1512
2000-2001					330	1662
2001-2002	322	1039	69	713	391	1752
2002-2003 (*)	280	658	163	435	443	1 103
2003-2004 (*)	331	757	190	479	521	1 236
2004-2005 (*)	309	825	291	892	600	1 717
2005-2006	422	1175	447	1202	869	2377
2006-2007	495	1320	418	1136	913	2456
2007-2008	656	1613	318	800	974	2413

Source : MEN-CI /DIPES.

Le personnel enseignant féminin représente pratiquement l'ensemble du personnel d'encadrement des classes préscolaires : 93 % en 2007-2008. Toutefois, l'effectif du personnel masculin a été multiplié par deux de 1996-1997 à 2007-2008, passant de 114 à 231, montrant leur intérêt croissant pour ce niveau d'enseignement.

Tableau 12 : Evolution du personnel enseignant du Préscolaire par genre

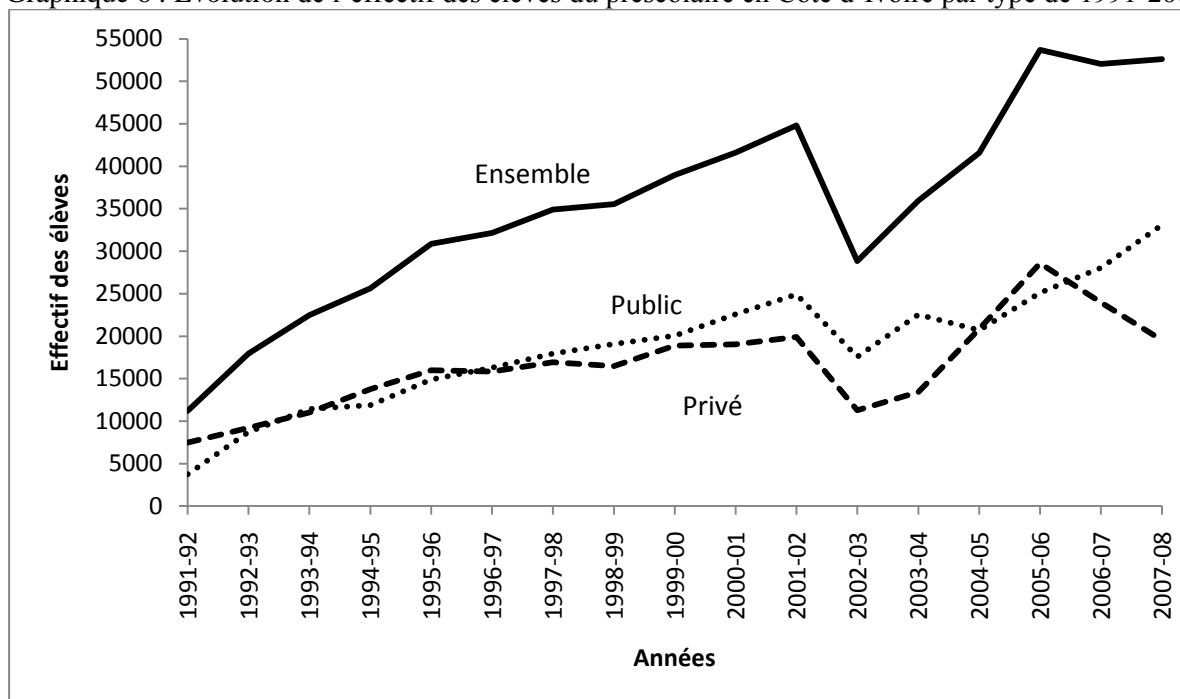
Année scolaire	Public		Privé		Total	
	Femmes	Ensemble	Femmes	Ensemble	Femmes	Ensemble
1996-1997					1 314	1 428
1997-1998					1 440	1 551
1998-1999					1 519	1 580
1999-2000					1 474	1 771
2000-2001					1 650	2 056
2001-2002	1 101	1 418	656	732	1 757	2 150
2002-2003 (*)	954	1001	522	551	1 476	1 552
2003-2004 (*)	1 086	1 124	601	624	1 687	1 748
2004-2005 (*)	1 123	1 167	926	942	2 049	2 109
2005-2006	1 600	1 876	1 335	1 380	2 935	3 256
2006-2007	1 650	1 679	1 339	1 388	2 989	3 067
2007-2008	2 109	2 284	982	1 038	3091	3 322

Source : MEN-CI /DIPES.

Le recensement annuel de l'année 2007-2008, indique au préscolaire, un effectif de 52 625 élèves dont 25 977 filles (49,4 %). Quatre grandes tendances se dégagent de l'évolution des effectifs d'élèves du préscolaire. La première période de 1991-1992 à 2001-2002 est marquée par une croissance annuelle moyenne de 7,1 % avec une croissance prononcée du privé au début de la décennie 1990. La seconde est la période de troubles de 2002 à 2003, où une baisse des effectifs est constatée. En revanche, de 2003 à 2006, on constate une progression

moyenne de 23,1 % par an, due à une implication du privé dans la scolarisation des enfants à cet ordre d'enseignement. De 2006 à 2008, les effectifs se sont stabilisés (Cf. Graphique 6).

Graphique 6 : Evolution de l'effectif des élèves du préscolaire en Côte d'Ivoire par type de 1991-2007



Source : MEN/DIPES.

L'analyse de la répartition des élèves du préscolaire par région indique que les deux tiers des élèves sont scolarisés dans la région d'Abidjan qui concentrait à elle seule les DREN d'Abidjan1, d'Abidjan2, d'Aboisso, d'Agboville, et de Divo. Les effectifs les plus faibles sont enregistrés en 2007-2008 à Dimbokro (1,9 %) et Odienné (0,8 %).

Tableau 13 : Effectifs des élèves du préscolaire par région de 2000 à 2007

Régions	2000/2001	2001/2002	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Abengourou	1408	1463	1574	2155	1868
Abidjan	24054	25788	13458	33916	35275
Bondoukou	1341	1549	1399	1342	1379
Bouaké	4015	4515	2260	2316	2158
Daloa	2570	2721	2109	5304	2884
Dimbokro	659	853	861	748	979
Korhogo	1727	1747	0	1502	1910
Man	1932	1828	431	1101	2137
Odienné	749	1026	160	179	410
San-Pédro	1519	1298	1476	1816	1663
Yamoussoukro	1618	2011	1390	1893	1958
National	41592	44799	25118	52272	52625

Source : MEN /DIPES.

Au niveau de l'accessibilité et de l'encadrement, dans le préscolaire, le taux net de scolarisation est de 13 % en milieu urbain et 1 % en milieu rural. Le TBS (3,0 %) en 2007-

2008 est légèrement supérieur à celui d'avant crise (2,9 %) en 2001-2002, marqué par une faible évolution depuis 1998-1999 (2,4 %). Toutefois, la tendance générale des indicateurs du préscolaire révèle un accroissement de la scolarisation. Les valeurs les plus observées sont en 2005-2006 (3,3 % pour le TBS et 9,4 % pour le TBA). Les raisons de cette faiblesse sont le coût onéreux du matériel didactique et de son inadaptation aux réalités socio-économiques et la non-prise en charge du besoin de renforcement de la couverture nationale en Centres de Protection de la Petite Enfance (CPPE), en centres d'Action Communautaire pour l'Enfance (CACE) et en éducateurs préscolaires.

Tableau 14 : Taux bruts d'admission et de scolarisation au préscolaire de 1998 à 2007.

	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2005/2006	2006/2007	2007/2008
TBA (%)	7,4	7,9	8,2	8,6	9,4	8,9	8,7
TBS (%)	2,4	2,6	2,8	2,9	3,3	3,1	3,0

Source : MEN /DIPES.

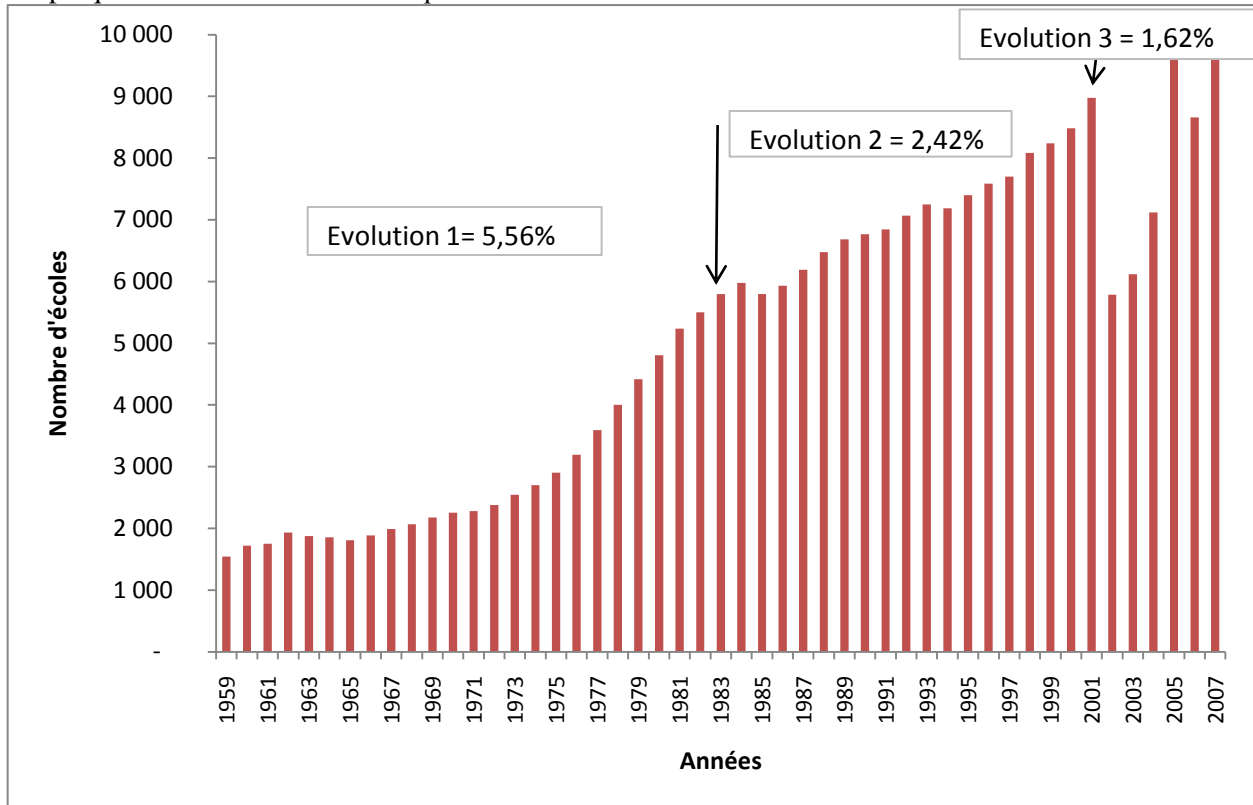
3.2.2- Enseignement primaire

Il est destiné théoriquement aux enfants de 6 à 11 ans et vise les objectifs suivants :

- ❖ Intégrer l'enfant dans son environnement social, culturel et économique en vue de le préparer à se prendre en charge et à être utile à la société dans laquelle il vit.
- ❖ Assurer la formation morale, civique et culturelle de l'enfant ainsi que sa formation pratique afin qu'il s'intéresse aux divers métiers et au travail manuel.
- ❖ Préparer l'enfant à aborder le cycle secondaire.

Ce cycle a une durée de six ans et est sanctionné par le Certificat d'Etude Primaire Elémentaire (CEPE). L'accès au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire est subordonné à la réussite au concours d'entrée en 6^e. La sélection des élèves pour la classe de 6^e est limitée par l'offre. Drainant la plus grande partie de la population scolarisée en Côte d'Ivoire, ce secteur est le plus important avec une couverture nationale autant en milieu urbain qu'en milieu rural. Concernant l'offre scolaire, il faut noter une évolution remarquable depuis l'indépendance ; c'est la matérialisation des efforts des gouvernements ivoiriens respectifs. Elle résulte aussi bien de la création de nouvelles écoles que de celle de nouvelles classes. Ainsi le nombre d'écoles est passé de 1 543 en 1959-1960 à 5 976 en 1984-1985 ; ce qui conduit à un taux moyen de croissance de 5,6 % sur la période 1959-1984. Ensuite, le taux de croissance a chuté à 2,4 % entre 1984-1985 et 2001-2002 ; le nombre d'écoles au primaire est passé à 8 975 en 2001-2002. Avec un taux de croissance de 1,6 %, le nombre d'écoles a atteint en 2007-2008, le chiffre de 9 882. Depuis l'harmonisation de la rentrée scolaire en 2005-2006, le nombre d'écoles primaires en 2007-2008 a atteint son niveau d'avant la crise (Cf. Graphique 7).

Graphique 7 : Evolution des écoles primaires en Côte d'Ivoire de 1959 à 2007



Source : MEN-CI /DIPES.

(*) Les chiffres des années scolaires 2002-2003 et 2003-2004 sont ceux de la zone gouvernementale.

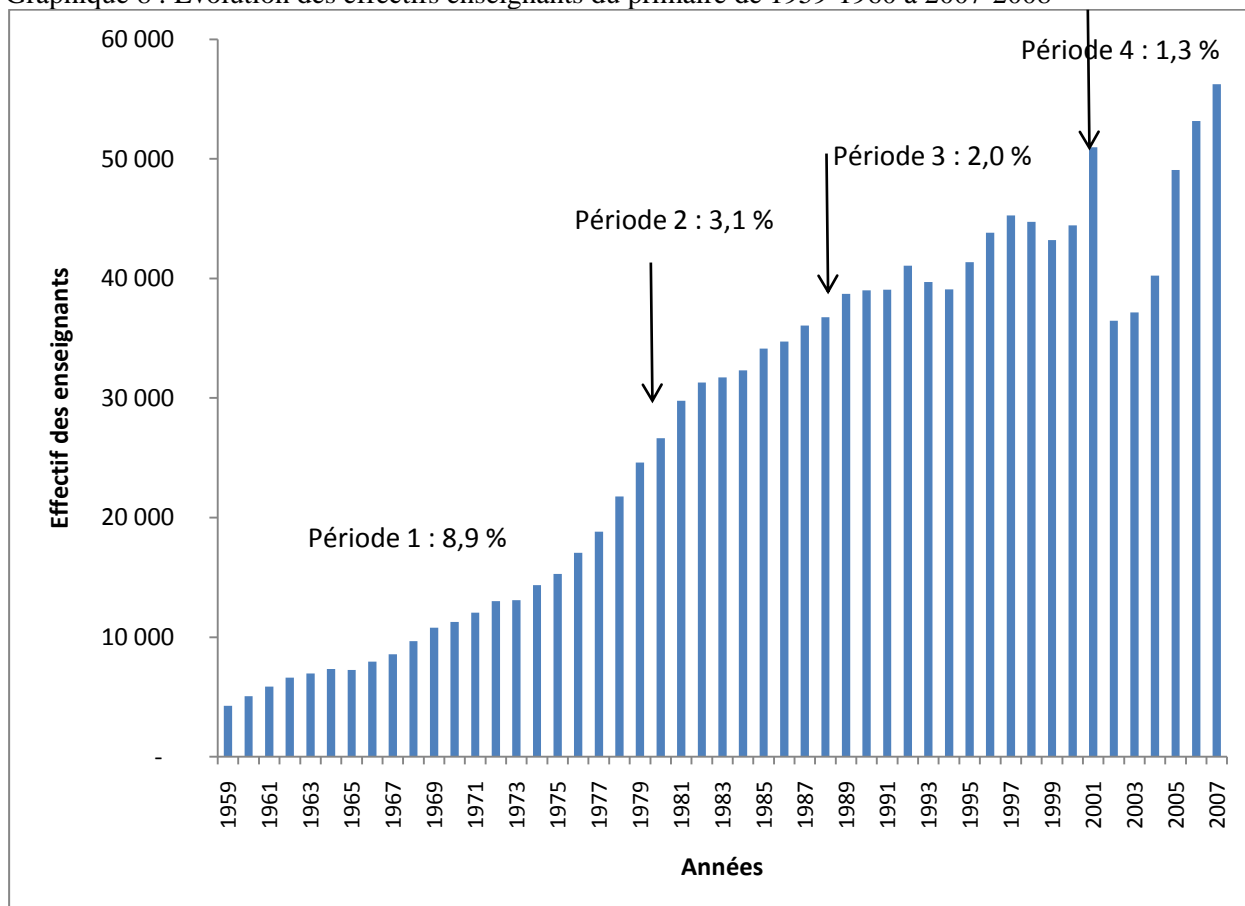
Le nombre d'élèves, celui des enseignants, tout comme le nombre de salles de classe, ont aussi connu des évolutions importantes.

Quatre grandes tendances se dégagent de l'évolution du nombre d'enseignants du primaire.

La première très accélérée correspond à la période de 1959-1960 à 1981-1982 qui s'est traduite par une croissance très rapide des ressources publiques allouées à l'éducation, à l'incitation et à la motivation des enseignants par une grille salariale spéciale. Pendant cette période, le nombre d'enseignants qui était de 4 255, a plus que triplé pour atteindre 15 284 en 1975. Ce chiffre est passé à 29 774 en 1981-1982, soit près de deux fois sa valeur de 1975. A cette même période, le nombre d'enseignants a connu un taux de croissance global de 8,9 %. A partir de 1981-1982, on assiste une stagnation des effectifs puis à une décélération du taux de croissance qui chute de 8,9 % en 1959-1981 à 3,1 % sur la période 1981-1989, suite aux graves difficultés financières liées à la crise économique des années 1980. De 1989-1990 à 2001-2002, l'effectif des enseignants a évolué de manière sinusoïdale. Il est passé de 41 358 en 1995-1996 à 50 968 en 2001-2002 avec des taux d'évolution de 2,0 % sur la période 1989-2001. A partir de 1991, les salaires des enseignants ayant été « raccrochés » (pour utiliser le terme en vogue dans le pays), les recrutements ont été gelés pour les enseignants qualifiés

dans l'enseignement primaire suite à l'application des programmes d'ajustement structurels. Cette décélération du taux de croissance va se poursuivre après 2001-2002 suite à la crise militaro-politique qui affecte profondément le système scolaire. En 2007-2008, les effectifs d'enseignants sont de 56 248, niveau supérieur à celui d'avant crise (Cf. Graphique 8).

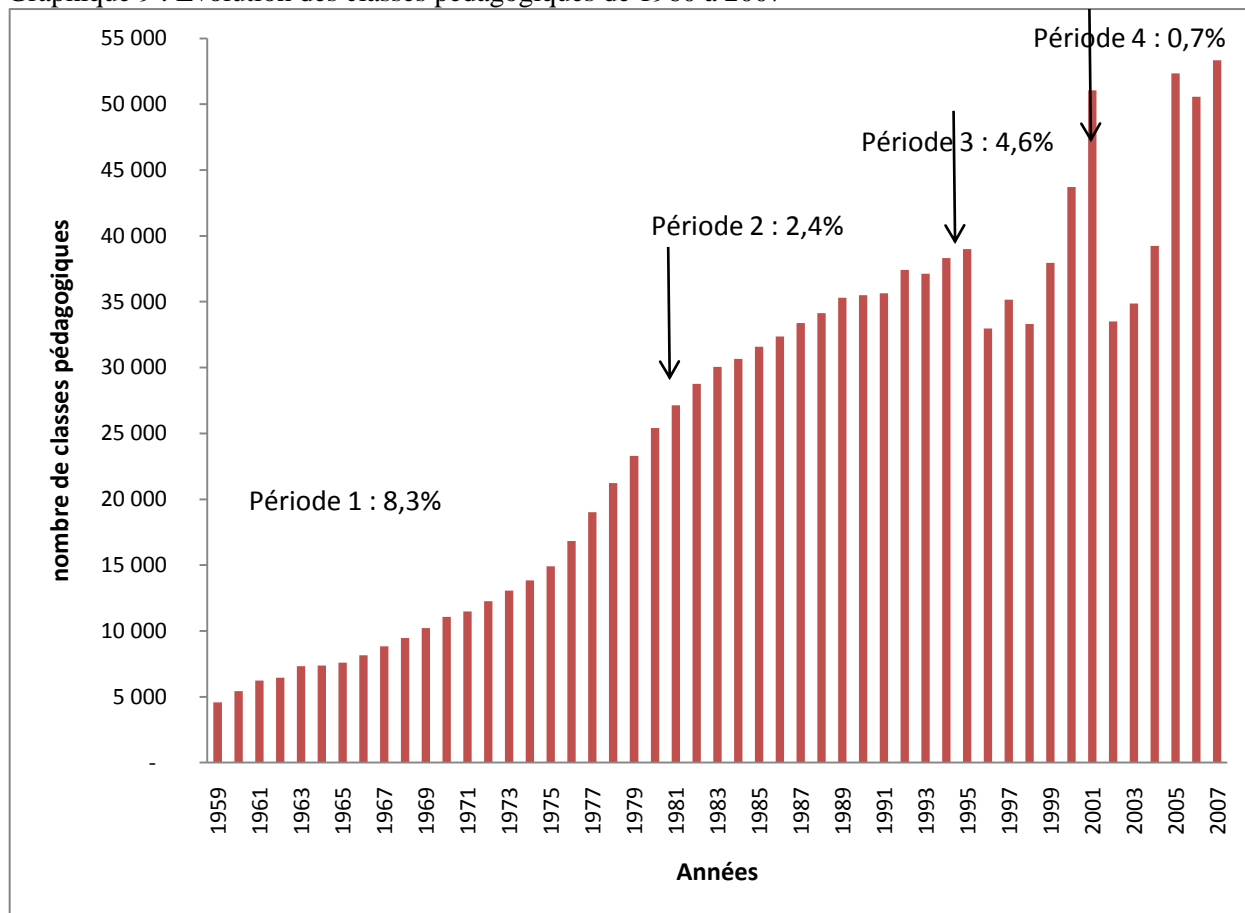
Graphique 8 : Evolution des effectifs enseignants du primaire de 1959-1960 à 2007-2008



Source : MEN/DIPES.

Le nombre de classes pédagogiques enregistre quatre grandes phases dans son évolution depuis 1959-1960. Au cours de la première période 1959-1982, le nombre de salles de classe a varié de 4 585 à 28 766. En 1975-1976, il a triplé en référence à son niveau de 1959-1960. Le nombre de classes a connu ensuite une évolution quasi constante jusqu'en 1995 avant de chuter à 32 961 en 1996. Finalement après avoir oscillé entre 1995 et 1999, le nombre des salles de classes pédagogiques amorce une évolution pour atteindre 55 050 en 2001-2002. En 2005-2006, avec la consolidation de la paix, le nombre de classes pédagogiques atteint 53 347 en 2007-2008 (Cf. Graphique 9).

Graphique 9 : Evolution des classes pédagogiques de 1960 à 2007

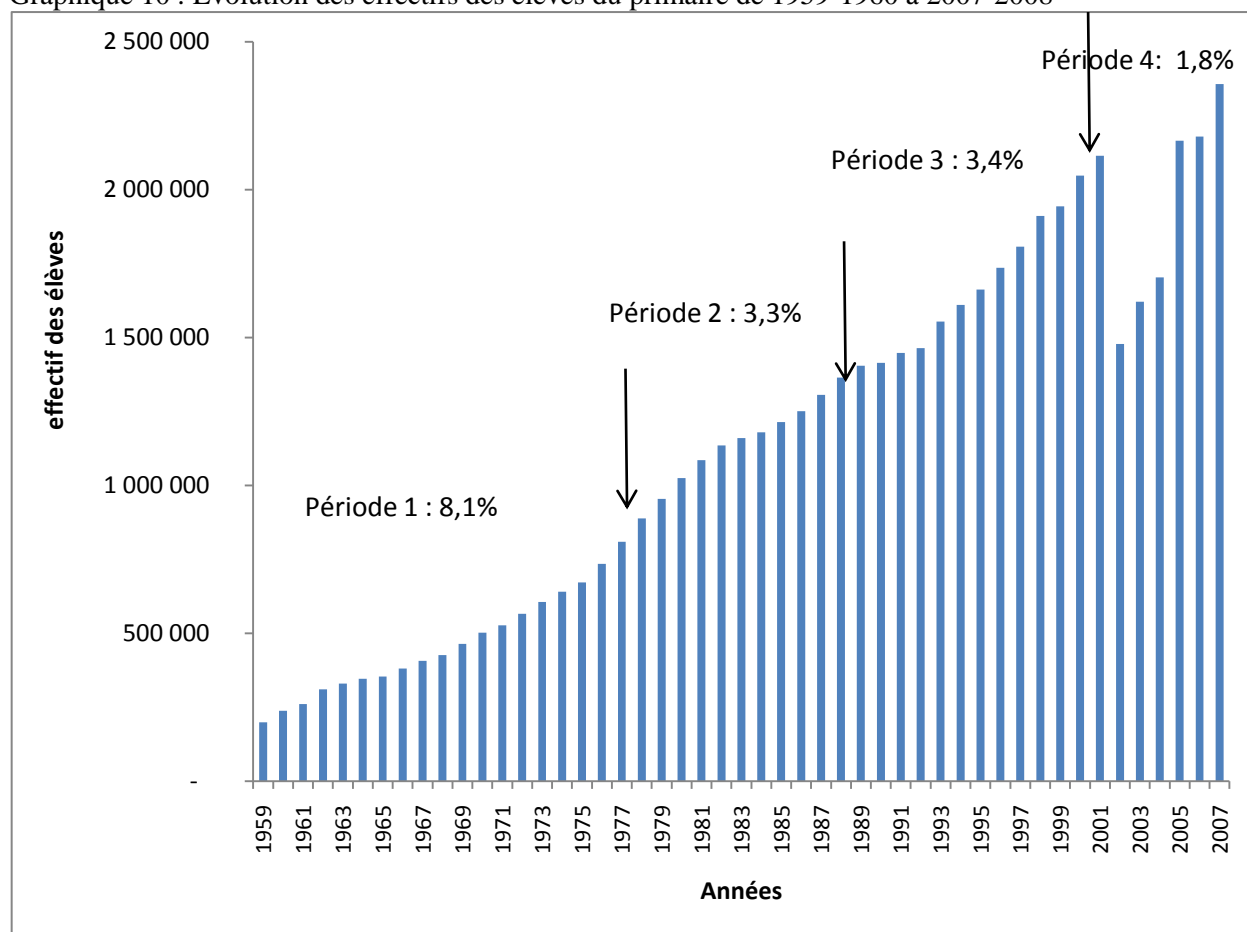


Source : MEN/DIPES.

Les effectifs des élèves (selon le sexe et pour l'ensemble), suivent cette tendance générale à la hausse. Dans l'ensemble, l'effectif des élèves (Cf. Graphique 10) a évolué continuellement sur la période tant pour les filles que pour les garçons jusqu'en 2001-2002, période d'avant-crise. L'effectif d'ensemble est passé de 200 046 en 1959-1960 à 1 024 585 en 1980-1981 avec un taux de croissance de 8,1 %. Il parvient à 1 414 865 en 1990-1991, avec un taux un peu plus bas de l'ordre de 3,3 %. Entre 1990-1991 et 2001-2002 le taux de 3,4 % réalisé conduit à un effectif de 2 113 836 élèves. Le nombre des filles scolarisées de 63 093 en 1960, augmente à 884 561 en 2000-2001. Depuis la crise militaro-politique, on assiste à une décroissance de ce taux, passant de 3,4 % en 1990-2001 à 1,8 % en 2001-2007. Cependant, en 2007-2008, les effectifs des élèves ont dépassé le niveau de l'année 2001-2002 d'avant la crise. En cette même année, les garçons étaient au nombre de 1 317 104. Les garçons ont toujours été les plus scolarisés en Côte d'Ivoire.

En général, les courbes d'évolution des écoles, des classes pédagogiques, des effectifs des enseignants et des élèves du primaire présentent la même allure sur la période 1959-2008.

Graphique 10 : Evolution des effectifs des élèves du primaire de 1959-1960 à 2007-2008



Source : MEN/DIPES.

3.2.3- Enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général cherche à atteindre les objectifs d'une part, à consolider et approfondir les acquis du cycle primaire, et permettre l'ouverture sur les autres cultures et développer en même temps l'esprit d'initiative et de créativité ; et d'autre part, à mettre l'accent sur l'éducation civique, morale et physique du futur citoyen. Spécialiser ce dernier dans une filière générale afin de lui permettre d'accéder à la vie professionnelle ou de poursuivre dans l'enseignement supérieur.

Il comporte deux cycles. Le premier cycle dure quatre ans et est sanctionné par le Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC) qui concerne généralement la population d'âge 12-15 ans. Le second cycle, quant à lui, dure trois ans et est sanctionné par le Baccalauréat et concerne en général la population âgée de 16 à 18 ans.

L'accès à l'enseignement secondaire ne peut se faire qu'après admission au concours d'entrée en sixième pour le premier cycle, ou après l'obtention de la moyenne d'orientation pour le

second cycle. L'accès à ce niveau d'enseignement actuellement peut se faire en optant pour une inscription directe (suivant son niveau) dans une école secondaire privée.

Dans le secondaire général (premier et second cycle réunis), le nombre de salles en 2007-2008 est de 15 353 groupes pédagogiques dont 6 712 dans le privé. Au premier cycle, le nombre de salles de classes est de 9 074 dont 4 286 (47,2 %) dans le privé. Dans le second cycle, avec 4 871 salles de classe, le privé fournit la moitié des salles de classe en 2007-2008.

Tableau 15 : Nombre d'écoles et de classes secondaires selon l'ordre d'enseignement de 2000 à 2007

Année scolaire	Public		Privé		Total	
	Ecoles	Groupes pédagogiques	Ecoles	Groupes pédagogiques	Ecoles	Groupes pédagogiques
2000-2001	203	7 250	362	5 812	565	13 062
2001-2002	218	7 623	392	6 150	610	13 773
2002-2003 (*)	133	4 811	277	4 960	410	9 771
2003-2004 (*)	157	5 932	337	6 117	494	12 049
2004-2005 (*)	152	6 195	615	6 266	767	12 461
2005-2006	210	7 562	469	8 288	679	15 850
2006-2007	230	7 730	475	7 782	705	15 512
2007-2008	257	8 641	568	6 712	825	15 353

Source : MEN-CI /DIPES.

La tendance à la hausse des classes pédagogiques au secondaire général n'a pas été suivie au niveau de l'effectif des enseignants qui a baissé. Il est passé de 22 536 enseignants dont 2 826 femmes en 2001-2002 à 22 177 enseignants, dont 2 843 femmes en 2007-2008. Suite au retrait de l'administration dans les zones CNO à la faveur de la crise sociopolitique, les enseignements ont été assurés par des bénévoles et des volontaires.

Tableau 16 : Effectifs des enseignants du secondaire de 2000 à 2007

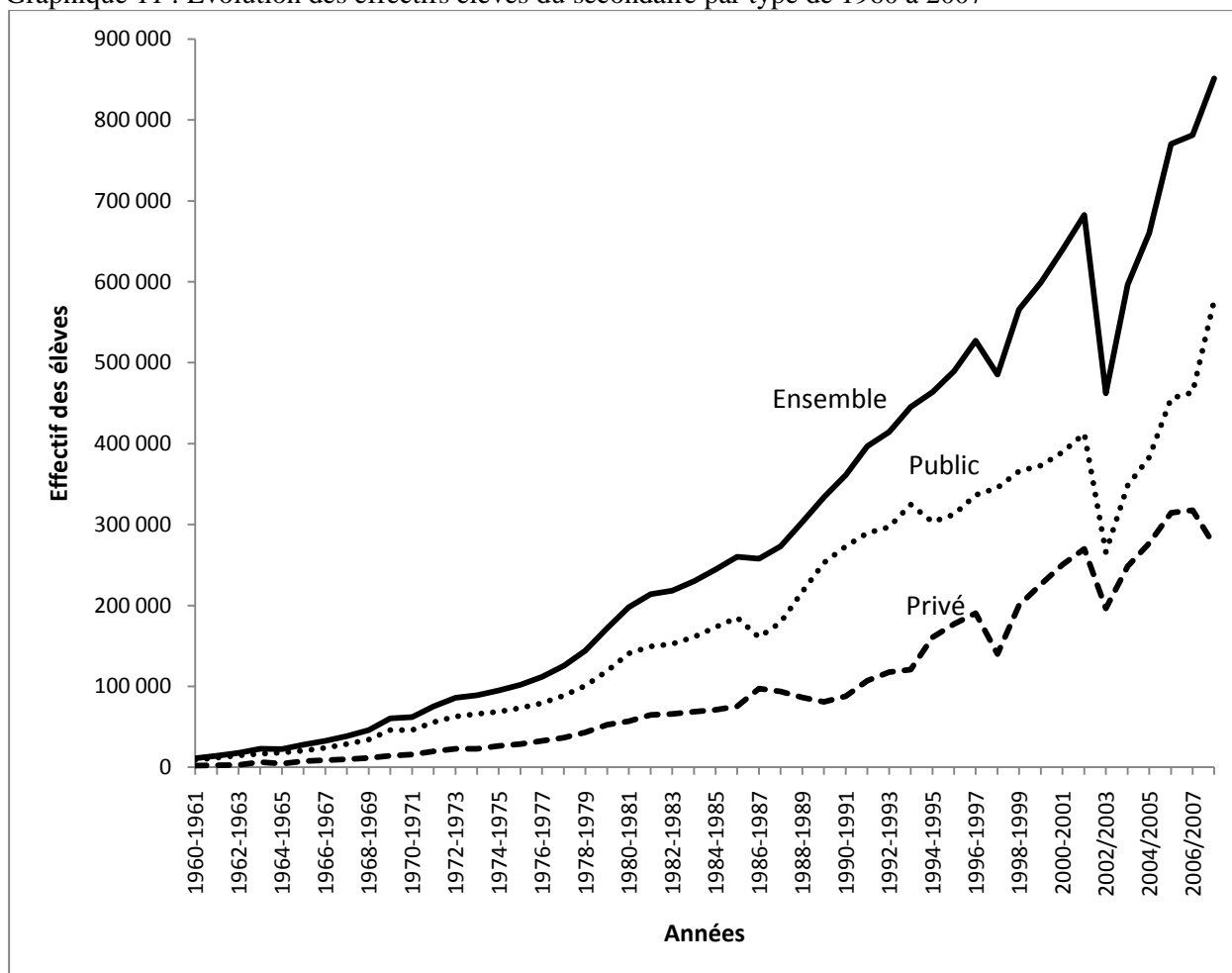
Année scolaire	Public		Privé		Total	
	Femmes	Ensemble	Femmes	Ensemble	Femmes	Ensemble
2000-2001	1 709	11 713	963	9 146	2 672	20 859
2001-2002	1 823	12 547	1 003	9 989	2 826	22 536
2002-2003 (*)	1 239	7 953	709	7 252	1 948	15 205
2003-2004 (*)	1 384	9 361	814	8 938	2 198	18 299
2004-2005 (*)	1 630	10 184	971	9 708	2 601	19 892
2005-2006	1 417	10 359	1 293	10 882	2 740	21 241
2006-2007	650	11 702	8 649	16 433	9 299	28 135
2007-2008	1 862	12 691	981	9 486	2 843	22 177

Source : MEN/DIPES.

L'effectif des élèves dans le secondaire a connu une explosion remarquable comme celui du primaire. Il a connu de 1960 à 1989-1990, soit en trois décennies, une croissance moyenne annuelle de 12,4 %. Cet effectif va ensuite doubler, en l'espace de douze ans, passant de

333 709 en 1989-1990 à 682 461 élèves en 2001-2002, période d'avant crise. Malgré la crise, cet effectif a évolué pour atteindre en 2007-2008, 851 267 élèves dont 274 442 au privé. Le taux de croissance sur la période 2003-2008, étant de 13,0 %, les effectifs du privé ont connu dès 1980-1981, leur essor, mais l'écart avec le public qui était presque inexistant au début des années 1960, s'est approfondi dans les décennies 1980 et 1990 avant de s'amenuiser dans la période de crise en zone gouvernementale (Cf. Graphique 11).

Graphique 11 : Evolution des effectifs élèves du secondaire par type de 1960 à 2007



Source : MEN/DIPES.

Au secondaire général, l'analyse des indicateurs d'accès, de couverture et de performance vont nous permettre de jauger du niveau général des élèves de ce cycle.

Le taux brut d'admission au premier cycle du secondaire a connu une baisse entre 1998 et 1999, passant de 30,4 % à 26,1 %. Cependant, à partir de 1999, il croit pour atteindre en sortie de crise, des valeurs supérieures à celle de 1998 (32,8 % en 2006 et 33,2 % en 2007). Cet indicateur d'admission met en évidence la faiblesse de l'accès des filles au premier cycle du secondaire dont le taux varie entre 20-26 % par rapport à celui des garçons (31,6 - 41,6 %).

On relève également que depuis 2005, seulement une fille sur quatre accède au premier cycle du secondaire général.

L'admission au second cycle du secondaire connaît globalement une croissance régulière sur la première période, passant de 11,9 % en 1998 à 14,2 % en 2001. Après la crise, le taux est de 13,2 % en 2005, cette baisse étant due en particulier au fléchissement important du taux, enregistré chez les garçons au cours de la période postcrise ; qui est passé de 18,7 % en 2001 à 16,2 % en 2005. Contrairement aux garçons, le TBA des filles connaît une légère embellie après la crise par rapport à son niveau d'avant crise. Il a atteint 10 % en 2005 contre un niveau moyen de 8,5 % sur la période 1998-2001 mais il demeure faible et reste inférieur à celui des garçons.

Le taux brut de scolarisation secondaire général est de 26,6 % avec 30,3 % pour les garçons et 22,6 % pour les filles. Aussi, le rapport filles/garçons dans le secondaire général est de 64 filles pour 100 garçons. Ces taux de scolarisation demeurent faibles pour l'ensemble des ordres d'enseignement.

Le TBS du premier cycle du secondaire, quant à lui, connaît une croissance plus importante sur la période post crise que sur celle d'avant crise. Il passe de 29,6 % en 1998 à 30,2 % en 2001, soit une croissance de 2 %. En période post-crise, le TBS connaît une croissance de 12,1 % de 2005 à 2007. Le niveau de participation des filles au premier cycle de l'enseignement secondaire demeure également inférieur à celui des garçons sur les deux périodes ; les taux variant entre 21,3 % et 26,2 % chez les filles contre entre 36,6 % et 42,2 % chez les garçons.

Au niveau du second cycle du secondaire, le taux brut de scolarisation, dans son ensemble, croît de façon régulière jusqu'en 2001, passant de 13,3 % en 1998 à 16,9 % en 2001. Après la crise, il connaît une légère baisse (15,4 %) en 2005 puis amorce une légère remontée en 2006 (15,8 %) et en 2007 (16,1 %). La rupture constatée en 2005, s'explique par la baisse du TBS chez les garçons (16,9 % en 2001 et 15,4 % en 2005). Ce même indicateur observé au niveau des filles met également en évidence la faiblesse de la couverture scolaire des filles au second cycle du secondaire, dont les taux bruts de scolarisation croissent de 8,0 % en 1998 à 11,9 % en 2007 (*cf.* Tableau 17).

Par ailleurs, au secondaire général, les résultats demeurent en deçà des espérances : le taux de succès au BEPC est de 23 % en 2009 contre 34 % en 2008. On enregistre également un taux d'admission au Baccalauréat de 20 % en 2009. En 2008, il était à 26, % et en 2007, de 25 %.

Tableau 17 : Indicateurs (en %) de la scolarisation au secondaire selon le sexe de 1998 à 2007

	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Taux brut d'admission au secondaire premier cycle							
Ensemble	30,4	26,1	28,6	28,4	28,9	32,8	33,2
Fille	22,2	20,0	21,3	21,9	25,7	26,0	24,5
Garçon	38,0	31,6	35,4	34,4	32,0	39,3	41,6
Taux brut d'admission du secondaire second cycle							
Ensemble	11,9	12,9	13,6	14,2	13,2	13,0	16,0
Fille	7,4	8,2	8,7	4,7	10,0	9,4	11,8
Garçon	16,6	17,8	18,4	23,5	16,2	16,3	19,9
Taux brut de scolarisation du secondaire premier cycle							
Ensemble	29,6	29,5	29,8	30,2	30,7	32,4	34,4
Fille	21,3	22,0	22,4	22,8	23,8	24,6	26,2
Garçon	37,6	36,6	36,9	37,2	37,1	39,7	42,2
Taux brut de scolarisation du secondaire second cycle							
Ensemble	13,3	14,7	15,9	16,9	15,4	15,8	16,1
Fille	8,0	9,2	9,9	10,9	11,5	11,7	11,9
Garçon	18,8	20,4	21,9	22,7	19,1	19,6	20,1

Source : MEN/DIPES.

Le secondaire enregistre un fort taux de déperdition liée aux redoublements et aux abandons.

La proportion de redoublants dans le secondaire est de 11,3 % en 2007-2008. Les filles (11,4 %) redoublent autant que les garçons (11,3 %). Quant à la situation relative au type d'établissement, il révèle une proportion de redoublants plus élevée dans le privé (13,4 %) que dans le public (10,3 %). Au niveau des cycles, on note une proportion de redoublants plus importante dans le second cycle (17,4 %) comparativement au premier cycle (9,2 %).

En ce qui concerne la performance générale de l'enseignement secondaire, seulement le quart des candidats au BEPC et le tiers de ceux du BAC réussissent aux évaluations nationales. En 2009, cependant, les taux de promotion par niveau dans ce degré d'enseignement se situent à un niveau acceptable, en moyenne 80 % dans le premier cycle public contre 70 % en moyenne dans le second cycle public. De façon générale, le constat est que le cycle de l'éducation de base rejette près de 10 % de ses effectifs par an. Ce qui renvoie à un détournement de l'école de sa vocation, celle d'éduquer, de former et d'instruire.

Les conséquences prévisibles à moyen et long terme des déperditions scolaires et sociales se traduisent en termes de risques sociopolitiques, de coûts socioéconomiques et financiers qui seront difficiles à maîtriser si rien n'est entrepris dans le court terme. En outre, l'insertion professionnelle des diplômés est en deçà des efforts fournis en raison de l'inadaptation des profils de formation. Cette inadaptation est due à l'absence d'un cadre réglementaire de concertation entre les acteurs du secteur privé productif et ceux de la formation professionnelle et technique.

3.2.4- Enseignement technique et professionnel

Sa mission est double : d'une part, répondre aux besoins en formation des populations pour leur insertion durable dans la vie active et favoriser leur promotion socioprofessionnelle et, d'autre part, satisfaire les besoins en personnels qualifiés des entreprises pour améliorer leur performance et leur compétitivité. A ce titre, il contribue à la fois au développement des ressources humaines ; à la promotion sociale et professionnelle ; à la réalisation des objectifs de croissance économique ; et à la réduction de la pauvreté.

Cet ordre d'enseignement se situe aux niveaux secondaire et supérieur. Les passerelles entre cet ordre d'enseignement et l'enseignement général se trouvent à trois niveaux.

Le premier niveau conduit les élèves de 5^e du collège dans les centres de formations professionnels (CFP) et aboutit à un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) en trois ans. Ces centres accueillent aussi les déscolarisés des classes de CM2 et 6^e dans des Ateliers d'Application et de Production (AAP) ou des Centres de Formation Artisanale (CFA).

Le deuxième niveau concerne les sortants de la classe de 3^e. Leur formation est dispensée dans les Lycées Professionnels (LP), les Collèges d'Enseignement Technique (CET) et des Lycées d'Enseignement Technique (LET). Les formations sont sanctionnées par le Brevet d'Études Professionnelles (BEP) en deux ans ou Brevet de Technicien (BT) ou au Baccalauréat en trois ans. Le dernier niveau est celui de l'enseignement supérieur. Il est dispensé dans les centres professionnels ou les grandes écoles et sanctionné par un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou des diplômes d'ingénieurs.

Le développement de l'enseignement technique et professionnel public est faible. D'après les statistiques du Ministère en charge, le nombre d'établissements publics de formation est passé de 56 en 2000 à 59 en 2008. Ce sont trois Lycées Techniques (LT) préparant au BAC et BTS, neuf Lycées Professionnels (LP) préparant au BT et BTS, onze Centres de Perfectionnement aux Métiers (CPM) préparant aux BEP, BT et BTS et trente-six Centres de Formation Professionnelle (CFP) préparant aux CAP et BEP. En outre, le secteur public compte seize structures publiques d'intervention en milieu rural dont treize Unités Mobiles (UMF) pour les formations qualifiantes et trois Ateliers d'Application et de Production (AAP) pour le perfectionnement des artisans et l'appui logistique aux jeunes diplômés du système.

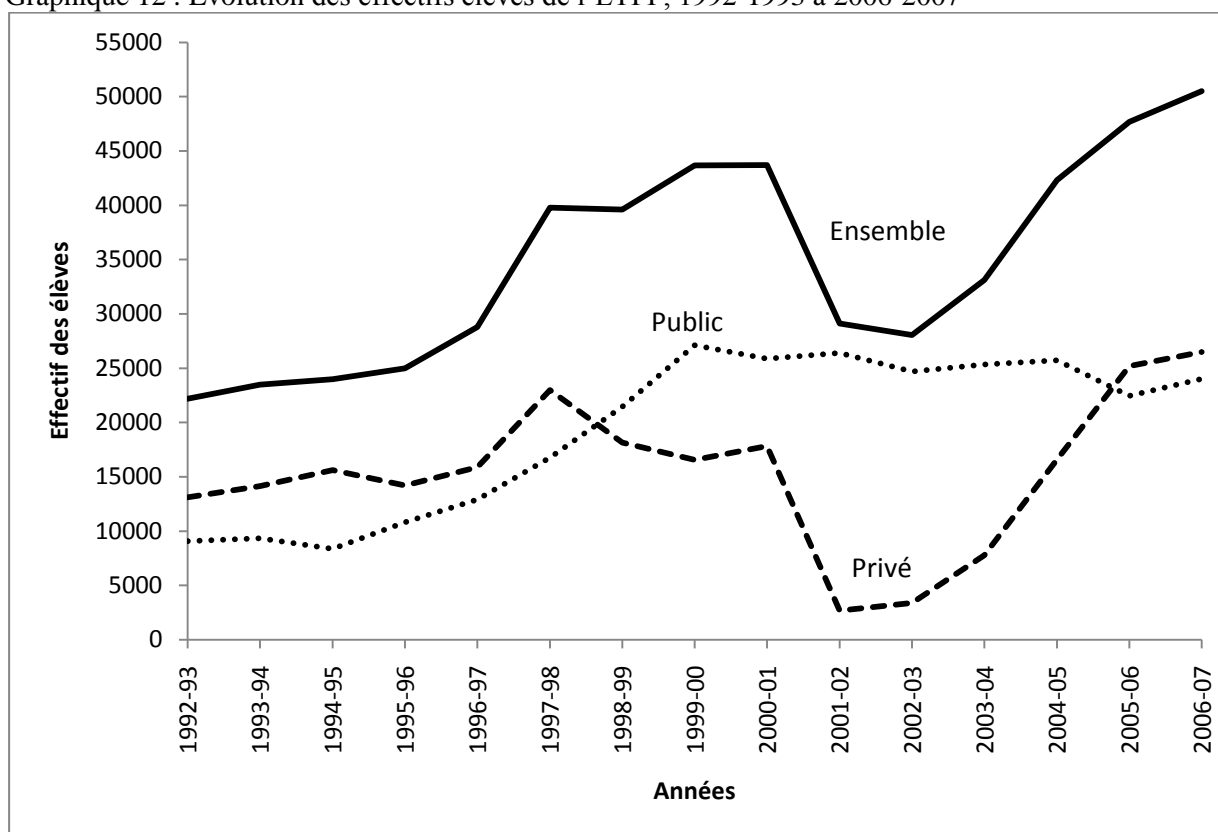
Le secteur privé domine dans cet ordre d'enseignement ; la part des établissements privés est de 77 % en 2000. En 2008, l'Etat a agréé 274 établissements privés de formation.

Sur l'ensemble du sous secteur enseignement technique et formation professionnelle, on distingue trois secteurs se subdivisant en corps de métiers et filières de formation : (i) secteur

industriel : 11 corps de métier, 53 filières de formation ; (ii) secteur des services : 5 corps de métier, 19 filières de formation ; (iii) secteur agricole : un seul corps de métier, deux filières de formation.

Le secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle qui compte peu d'infrastructures d'accueil dans le public, n'a enregistré aucune nouvelle construction depuis 2001. Toutefois, le nombre d'établissements dans le privé n'a cessé de croître passant de 153 en 2004 à 274 en 2007 dont 55 % dans le district d'Abidjan. L'effectif des élèves a évolué de 28 066 en 2002 à 48 624 en 2007 avec 23 699 filles. Celles-ci représentent 41 % de l'effectif total au public contre 52 % dans le privé. En 2007, l'encadrement est assuré par 3 324 enseignants dont 582 enseignants assumant des charges administratives. Les difficultés rencontrées par ce secteur sont à la fois l'inexistence d'une carte scolaire, la faible promotion de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et la faiblesse institutionnelle liée aux changements successifs de tutelle.

Graphique 12 : Evolution des effectifs élèves de l'ETFP, 1992-1993 à 2006-2007



Source : METFP/DIPES.

En confiant la question éducative à trois ministères (Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique), il se pose, en effet, le problème de

coordination des missions et des actions. L'articulation entre l'enseignement général d'une part, et l'enseignement technique et professionnel d'autre part, connaît des difficultés. Celles-ci sont à l'origine de la faiblesse des entrées au niveau inférieur et de leur accroissement démesuré dans les cycles supérieurs au profit de l'enseignement privé (Kouadio-Odounfa, 2007). Cette situation limite inévitablement les possibilités d'une politique sectorielle intégrée et cohérente.

3.2.5- Enseignement supérieur

Avant 1992, l'enseignement supérieur était presque entièrement l'affaire de l'Etat. Depuis quelques années, plusieurs universités et grandes écoles de formation technique privées ont vu le jour. Le dispositif est constitué en 2006, de trois grandes universités publiques : (i) Cocody avec treize UFR, deux centres de recherche et une école ; (ii) Abobo-Adjamé avec quatre UFR, deux écoles et un URES (Daloa) ; (iii) Bouaké avec quatre UFR, une école, une URES (Korhogo) et un centre de recherche et, de quatre Grandes Ecoles Publiques dont deux écoles de formations professionnelles (l'Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliquée (ENSEA) à Abidjan et l'Institut National Polytechnique Félix Houphouët Boigny (INP-HB) à Yamoussoukro et deux écoles de formation des formateurs pour les enseignants du secondaire général et technique et professionnelle (l'Ecole Normale Supérieure à Abidjan et l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel à Abidjan).

Dans le cadre de la politique de déconcentration et de régionalisation, deux Unités Régionales d'Enseignement Supérieurs (URES) ont été créées. Ce sont les unités de recherche scientifique de Daloa, rattachée à l'Université d'Abobo-Adjamé et de Korhogo qui dépend de l'Université de Bouaké.

Ces universités comprennent des filières académiques mais aussi des filières professionnelles. En effet, les filières académiques permettent d'obtenir les diplômes tels que le DEUG, la Licence, la Maîtrise, le DEA et le Doctorat. Par contre, les filières professionnelles délivrent des diplômes allant du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) au Master. Depuis la crise de 2002, une partie de l'université de Bouaké est délocalisée à Abidjan.

Ces dernières années, on assiste à un accroissement du nombre d'universités et de grandes écoles privées. Ainsi, on compte, en 2006, dix-huit universités privées et cent vingt six grandes écoles privées. De nombreux établissements supérieurs privés offrent des formations techniques et professionnelles, essentiellement axées sur les filières du tertiaire ou des

services. Des universités étrangères sont en partenariat avec des écoles et universités privées pour délivrer des diplômes.

Il existe en outre, un certain nombre d'établissements qui dispensent des formations post-baccalauréat. Ce sont en général des écoles spécialisées rattachées à des ministères techniques. Elles sont au nombre de 31 en 2007-2008.

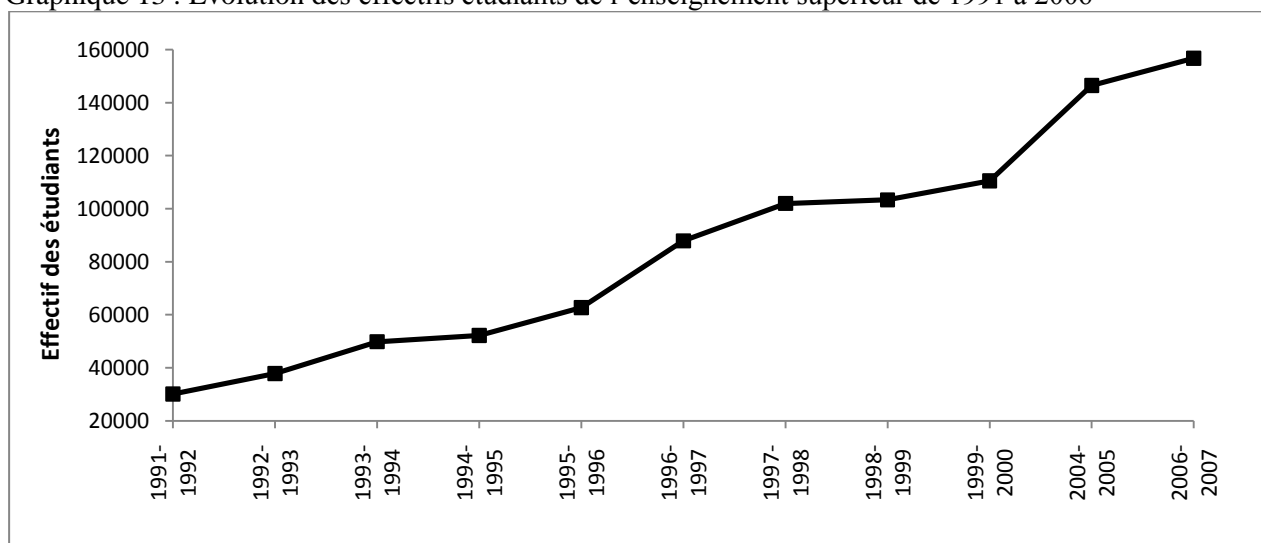
Tableau 18 : Effectifs des étudiants par structure publique d'accueil en 2007

Structures d'accueil		Proportion (%)
Supérieur public		
Universités		
COCODY	48883	70,4
ABOBO-ADJAME	6666	9,6
BOUAKE	13887	20,0
Effectif total des étudiants	69436	100,0
Grandes écoles		
INP-HB	4984	49,1
IPNETP	619	6,1
ENS	4283	42,2
ENSEA	264	2,6
Effectif total des étudiants	10150	100,0
Supérieur privé	55000	100,0

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur.

L'enseignement supérieur connaît des difficultés d'ordre structurel, liées notamment à la faible qualification du personnel administratif et technique, à la faiblesse des transferts sociaux, à la violence en milieu universitaire et à la non-maîtrise des flux scolaires et universitaires qui conduit au surpeuplement des amphithéâtres et des salles de travaux dirigés.

Graphique 13 : Evolution des effectifs étudiants de l'enseignement supérieur de 1991 à 2006



Source : CI- MESRS, DPE.

Tableau 19 : Nombre d'établissements et d'étudiants par type d'établissements en 2004-2005 dans l'enseignement supérieur

<i>Type d'établissements</i>	<i>Nombre d'établissements</i>	<i>Nombre d'étudiants</i>	<i>Pourcentages de filles.</i>
Universités publiques	3	69436	38,5
Université privées	6	2209	2,7
Grandes écoles publiques	4	10150	4,8
Grandes écoles privées	108	49091	22,2
Établissements hors MESRS	28	15604	29,7
Total	149	146490	34,7

Source : MESRS.

Le premier plan de développement de l'éducation exposé dans ce chapitre a inscrit les plans éducatifs ivoiriens dans les perspectives de l'EPT : la scolarisation universelle avec un taux d'achèvement de 60 % à la fin de la formation de base est un défi explicitement formulé. La promotion de l'accès des filles y est aussi mentionnée. L'amélioration de la qualité se présente à travers des objectifs spécifiques visant à la réforme des curricula, à l'amélioration des conditions de travail de l'élève et à la valorisation de la fonction enseignante. Les réformes pour s'adapter aux réalités du terrain nécessitent un suivi dans l'implémentation. Au sein du Ministère de l'Education Nationale ivoirien, l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) est la structure chargée du contrôle du système et de l'évaluation des enseignants.

Au plan pédagogique, l'enseignement en général enregistre la mise en place progressive du système LMD (Licence-Master-Doctorat). Au niveau spécifique du BTS, des réformes sont en cours en vue d'améliorer l'efficacité et d'accroître l'utilisation des TIC.

3.3- Education, formation et alphabétisation

Dans sa politique visant à assurer le développement du capital humain, l'Etat accorde une place de choix à l'éducation. Ainsi, en vue d'offrir aux différents sous-secteurs du système Education/Formation, un instrument commun de politique et de programmation des actions, le Gouvernement a élaboré en 1997, le Plan National de Développement du secteur Education/Formation (PNDEF) sur la période 1998-2010. La mise en œuvre de ce plan a permis d'enregistrer des acquis notables. En effet, dans le souci de faciliter l'accès et le maintien à l'école, des avancées sont enregistrées, notamment, les prêts/locations de manuels scolaires en faveur des défavorisés dès 1998, la libéralisation du port de l'uniforme scolaire au primaire et du marché du livre dès 1999, la pérennisation des cantines scolaires avec 3 262 cantines qui ont alimenté 585 535 écoliers en 2005-2006, et 5 134 cantines en 2007 dont vingt-trois ouvertes au secondaire, et l'implication des communautés à la gestion des établissements à travers la création de 3 000 COGES subventionnés dans le primaire.

Cependant, les résultats obtenus sont insuffisants et en deçà des objectifs visés. Le système éducatif reste confronté à des difficultés de plusieurs ordres, qui portent sur les faiblesses de l'accessibilité et de l'encadrement, les performances non satisfaisantes, et les contraintes budgétaires.

Encadré n° 6 : Cadre juridique de développement du système éducatif ivoirien

La loi n°95-696 du 7 septembre 1995 réaffirme le droit à l'éducation et à l'égalité de traitement de tous, dans le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire général qui constituent l'éducation de base. Elle introduit également le concept de service public de l'enseignement alors que la loi de 1977 n'évoque que les institutions chargées de l'éducation (publiques ou reconnues par l'Etat). Le but de la formation est désormais celle de l'homme et du citoyen et non plus axée sur la construction nationale selon la loi de 1977. Néanmoins pour les différents degrés d'enseignement, les objectifs spécifiques développés dans la loi de 1995, intègrent la préoccupation de développement national avec pour principes la neutralité, l'égalité, et la gratuité.

Encadré 7 : Enseignement dans les zones CNO

Le niveau d'encadrement a subi de façon générale une détérioration qui s'est accentuée avec la crise de septembre 2002, notamment dans les zones CNO, où le ratio élève/mâitre a varié entre 50 et 80 en 2005/2006.

Dans la zone gouvernementale, il est passé de 41 élèves par maître en 2001/2002 à 46 élèves par maître en 2005/2006. Bien que supérieur à la norme Unesco de 40 élèves par maître, ce ratio moyen est inférieur à la norme nationale qui est de 60 élèves par maître. Toutefois, le déficit d'enseignants qualifié observé depuis plusieurs années dans l'enseignement primaire et la présence d'un stock important d'enseignants bénévoles notamment en milieu rural constitue une source de préoccupation supplémentaire par rapport aux objectifs de qualité de l'enseignement primaire.

En plus des problèmes structurels susmentionnés, s'ajoutent le traumatisme subi par les déplacés (élèves et enseignants), la détérioration des infrastructures (9 % d'établissements fonctionnels dans les zones CNO), la question du recrutement et de la formation des enseignants volontaires, les problèmes liés aux grèves à répétition avec son corollaire de violence qui affectent l'accès et la qualité de l'enseignement au plan national.

En outre, l'impact du VIH-sida est réel dans la sphère éducative avec un taux de prévalence de plus de 10 % autant chez les élèves que chez les enseignants.

En marge du système éducatif coexistent **l'éducation de base non formelle et les écoles confessionnelles musulmanes**. L'éducation de base non formelle enregistre 87 Institutions de Formation et d'Education Féminine (IFEF) et est animée par 410 enseignants d'éducation permanente. Toutefois, les infrastructures demeurent sous-équipées. Quant aux écoles confessionnelles musulmanes, les programmes d'enseignement sont en inadéquation avec les programmes officiels, ce qui pose le problème de la non-reconnaissance des diplômes et des parcours d'insertion professionnelle.

En matière d'alphabétisation, la loi relative à l'enseignement a structuré l'organisation des activités en permettant à tous les acteurs de ce secteur d'être membre du Comité National d'Alphabétisation, organe de concertation, d'harmonisation des actions et méthodes. De

même, au plan institutionnel, un Service Autonome d'Alphabétisation (SAA) a été créé au sein du cabinet du Ministère de l'Éducation Nationale pour la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en la matière. En outre, le Fonds National d'Appui à l'Alphabétisation (FNAA) a été mis en place en 2001, pour financer le projet pilote d'appui à l'alphabétisation avec le concours de la Banque mondiale. En raison de la crise en 2002, les activités du projet pilote d'alphabétisation qui visaient l'expérimentation de programmes d'alphabétisation fonctionnelle et des stratégies post-alphabétisation, ont été suspendues dans les zones Centre Nord et Ouest (CNO), ramenant ainsi le taux d'exécution au niveau national à 21 % en 2007 (MEN/SAA).

Selon la définition de l'Unesco (1958, p.3), est considéré comme alphabète une « *personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne* ». Plus récemment, la Campagne mondiale pour l'éducation a élargi cette idée de base : « *il s'agit avec l'alphabétisation d'acquérir et de mettre en pratique des compétences de lecture, d'écriture et de calcul, qui conduisent au développement d'une citoyenneté active, à une amélioration de la santé et des moyens d'existence, et à l'égalité entre les sexes* ». (Campagne mondiale pour l'éducation et l'Action Aid International, 2005, p.13). La combinaison de ces deux définitions générales permet de saisir la réalité de l'analphabétisme comme une situation qui prive les individus de perspectives. (Unesco/ Rapport, EPT, 2010, p. 104). L'analphabétisme concerne à la fois les jeunes et les adultes de 15 ans et plus dans le monde. Elle se chiffre à 796 millions dont 752 millions vivent dans les pays en voie de développement (Cf. Tableau 20). Plus de la moitié des alphabètes vivent en Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne en dénombre 20 %. Aussi près des deux tiers d'adultes alphabètes dans le monde sont des femmes (64 %) ; ce qui met en évidence l'héritage de la disparité entre les sexes dans l'éducation.

En Côte d'Ivoire, les estimations de l'Unesco en 2008 révèlent que 36 % des hommes pour 56 % des femmes sont alphabètes ; le nombre d'alphabètes est estimé à 5 534 000 de personnes dont 59,4 % de femmes. En outre, des disparités entre les milieux de résidence se signalent. Selon l'enquête sur les indicateurs du Sida (EIS 2005), en milieu rural, le taux d'alphabétisation était de 40 % chez les femmes et de 54 % chez les hommes. En milieu urbain, ces taux sont plus élevés et s'établissent respectivement à 53 % et 69 %. Le niveau du taux d'analphabétisme est préoccupant dans la mesure où il est largement supérieur à la moyenne régionale (45 % contre 38 %) et révèle un déficit important chez les femmes (56 %

contre 47 %). Toutefois sur quarante-trois pays de la région dont les taux d’alphabétisme sont disponibles, celui de la Côte d’Ivoire est supérieur à onze d’entre eux en 2008.

Tableau 20 : Taux d’alphabétisme des adultes (15 ans et plus) et nombre d’adultes analphabètes, par région, 2005-2008

Région	Taux d’alphabétisme (%)			Analphabètes (milliers)	
	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Femmes (%)
Monde	16,9	11,8	21,1	796 165	64,1
Afrique subsaharienne	37,9	28,8	46,7	167 200	62,5
Côte d’Ivoire	45,4	35,8	55,7	5 534	59,4
Etats arabes	27,6	19,8	36,9	60 181	65,2
Asie centrale	0,6	0,4	0,8	362	66,7
Asie de l’Est et Pacifique	6,3	3,7	9,0	105 681	70,7
Asie du Sud ou de l’Ouest	38,1	26,8	49,1	412 432	63,5
Amérique Latine et Caraïbes	9,0	8,1	9,7	36 056	55,8
Amérique du Nord/Europe occidentale	1,0	0,9	1,1	6 292	57,2
Europe centrale et orientale	2,4	1,0	3,6	7 960	79,9

Source : Rapport mondial de suivi sur l’éducation pour tous 2010, extrait de la base de données de l’ISU 2010.

L’enseignement en général, s’accompagne de la recherche scientifique, qui depuis 1971, s’est vue assigner pour mission principale l’appui-conseil et l’évaluation des programmes de développement. Le patrimoine de la recherche scientifique est constitué de trente-six structures. Le nombre de chercheurs qui était de 326 en 1998 est passé à 268 dont 35 femmes en 2004, soit une baisse de 18 %, due à la fuite des cerveaux, aux difficultés de financement et à la faible valorisation des résultats de recherche. Dans le domaine agricole, la recherche est parvenue à d’importants résultats, notamment le développement d’un grand nombre de matériel et de clones améliorés, la production d’énergie solaire, la valorisation des plantes médicinales, l’amélioration de la qualité de l’eau.

3.4- Financement de l’éducation

Le financement de l’école ivoirienne se fait en partie par l’Etat de Côte d’Ivoire qui bénéficie de l’aide de ses partenaires extérieures à travers les prêts et les dons issus de la coopération bilatérale et multilatérale (France, Japon, Espagne, etc.) et d’autres organisations internationales (Banque mondiale, BAD, Unicef, PAM, PNUD, UNFPA, OPEP). Cependant il existe d’autres sources de financement en dehors des ressources publiques des budgets de fonctionnement et d’investissement de l’Etat et de l’aide extérieure. Ce sont : les collectivités locales, à travers les Fonds d’investissement et d’aménagement Urbain (FIAU) ainsi que la contribution des populations aux Fonds Régionaux d’Aménagement Rural (FRAR) ; leurs participations se situent au niveau de la construction des infrastructures de base : bâtiments, terrain. A ce groupe, on peut adjoindre les collectivités locales et les autorités communales qui financent par le biais de l’octroi de bourses d’études ou aides aux enfants vivant dans les

zones défavorisées, de la construction de salles de classe et des établissements communales. L'éducation en Côte d'Ivoire, bénéficie également de la contribution des entreprises qui financent la formation professionnelle par le biais de deux taxes : la taxe d'apprentissage prélevée sur les entreprises publiques et privées et qui correspond à 0,4 % de la masse salariale ; la taxe additionnelle pour la formation professionnelle continue prélevée seulement sur les firmes privées, qui est fixée à 12 % de la masse salariale (Bilan Commun de Pays de Côte d'Ivoire, 2000). Les dernières catégories des financeurs de l'éducation en Côte d'Ivoire sont les ménages. Leur contribution se résume souvent en dépenses directes pour leurs enfants scolarisés (frais d'inscription et de scolarité, frais d'achats de livres et de fournitures scolaires) et en dépenses indirectes (frais d'uniforme ou de tenue de sport, transport scolaire, nourriture, cours particuliers, cotisation auprès des associations des parents d'élèves, activités périscolaires, autres dépenses) (Banque mondiale, 2009).

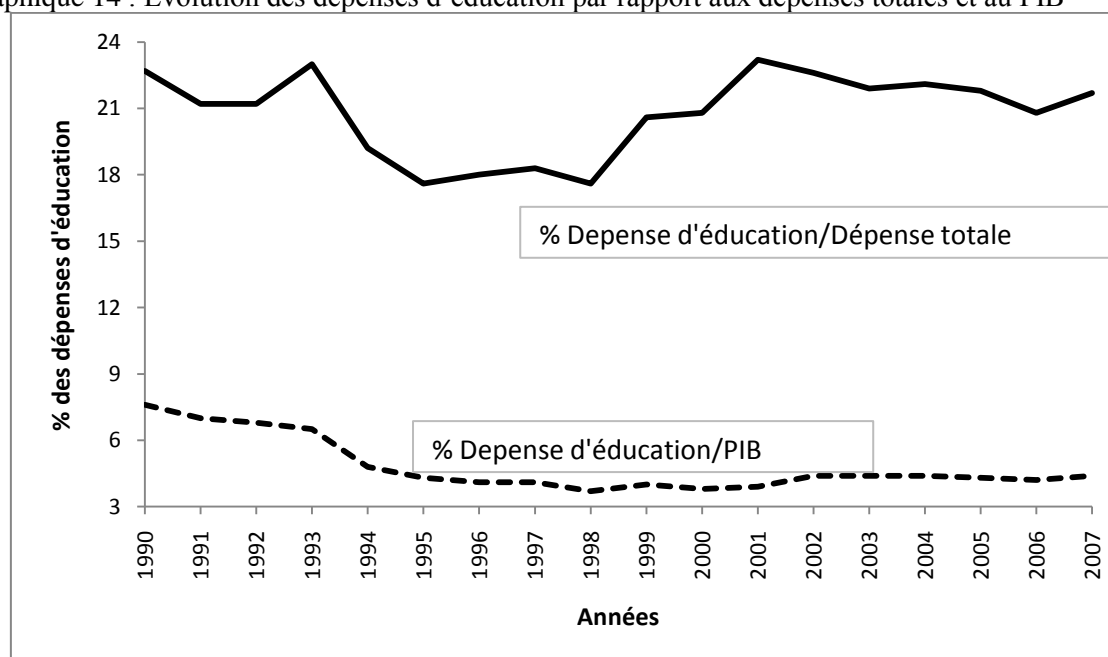
Tableau 21 : Dépenses publiques pour le secteur de l'éducation, 1990-2007

Années	Dépenses publiques d'éducation							Dépenses courantes d'éducation		Dépenses totales d'éducation	
	Courantes			Investissement sur ressources			Totales	% dépenses courantes de l'Etat hors dette	% PIB	% dépenses totales de l'Etat	% PIB
	Milliards Fcfa courants	Fcfa constants de 2007		Nationale	Extérieures	Totales					
		Milliards	/Pop 6-15 ans								
1990	220,6	486,1	162 188	-	-	3,0	223,6	35,6	7,5	22,7	7,6
1991	203,8	442,0	141 710	-	-	3,0	206,8	36,2	6,9	21,2	7,0
1992	198,6	413,4	127 346	0,4	1,2	1,5	200,1	36,4	6,7	21,2	6,8
1993	199,9	405,5	120 046	2,2	1,3	3,5	203,4	37,2	6,4	23,0	6,5
1994	207,5	318,4	90 573	7,9	5,6	13,5	221,0	33,5	4,5	19,2	4,8
1995	212,6	302,9	82 795	15,5	8,4	23,6	236,2	29,6	3,9	17,6	4,3
1996	231,4	318,5	83 665	12,6	7,9	20,5	251,9	30,0	3,7	18,0	4,1
1997	250,3	330,8	83 479	18,9	8,2	27,2	277,5	29,9	3,7	18,3	4,1
1998	264,3	334,2	81 037	11,9	4,7	16,6	280,9	30,8	3,5	17,6	3,7
1999	278,2	349,2	84 968	19,0	15,0	34,0	312,2	31,3	3,6	20,6	4,0
2000	272,4	333,5	79 678	-	-	10,2	282,7	32,4	3,7	20,8	3,8
2001	287,6	337,3	79 169	-	-	13,4	301,0	32,2	3,7	23,2	3,9
2002	331,6	377,4	87 120	-	-	20,2	351,8	31,4	4,1	22,6	4,4
2003	334,9	369,0	83 865	-	-	18,3	353,2	28,6	4,2	21,9	4,4
2004	336,5	365,4	81 894	-	-	24,2	360,7	27,5	4,1	22,1	4,4
2005	352,2	368,2	81 270	-	-	17,5	369,8	27,5	4,1	21,8	4,3
2006	360,9	368,2	79 934	-	-	21,8	382,7	25,3	3,9	20,8	4,2
2007	392,0	392,0	83 593	-	-	27,3**	419,3	25,8	4,1	21,7	4,4

Source : RESEN, 2009, * : Valeurs exécutées; ** : Estimations.

La dépense publique d'éducation regroupe les dépenses consenties tant du côté du gouvernement ivoirien que du côté des organismes internationaux d'aide publique au développement. A travers la dépense publique d'éducation par rapport au PIB, il s'agit de mesurer l'effort financier consenti par l'Etat ivoirien dans le domaine de l'éducation. Les dépenses publiques courantes d'éducation représentent une proportion relativement forte des dépenses courantes de l'Etat, bien qu'elles présentent un fléchissement depuis 1990 résultant de plusieurs facteurs défavorables. Cette baisse était déjà remarquable au début de la décennie 2000 (32,4 % en 2000 et 32,2 % en 2001) par rapport à ce qu'elle était au début de la décennie précédente (35,6 % en 1990 et 36,2 % en 1991). Les politiques d'ajustement structurel initiées notamment dans le secteur Education/Formation, ont sans doute agi sur les dépenses publiques de l'Etat puisqu'en 1995, la part consacrée à l'éducation est passée de 35,6 % en 1990 à 29,6 % en 1995. Ainsi en cinq ans, le financement de l'éducation par l'Etat a marqué un coup d'arrêt. Cette légère réduction est venue approfondir l'évolution négative enregistrée dans les dépenses publiques courantes hors dette de l'Etat ivoirien au cours de la décennie 2000. De 2001 à 2007, la fraction des dépenses courantes publiques accordée à l'éducation a connu une baisse remarquable passant de 32,2 % à 25,8 %. Le contexte de crise dans lequel est plongé le pays est sûrement pour quelque chose dans cette chute ; toutefois les possibilités d'augmentation dans la période à venir de la proportion de l'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat, apparaissent quelque peu mitigées.

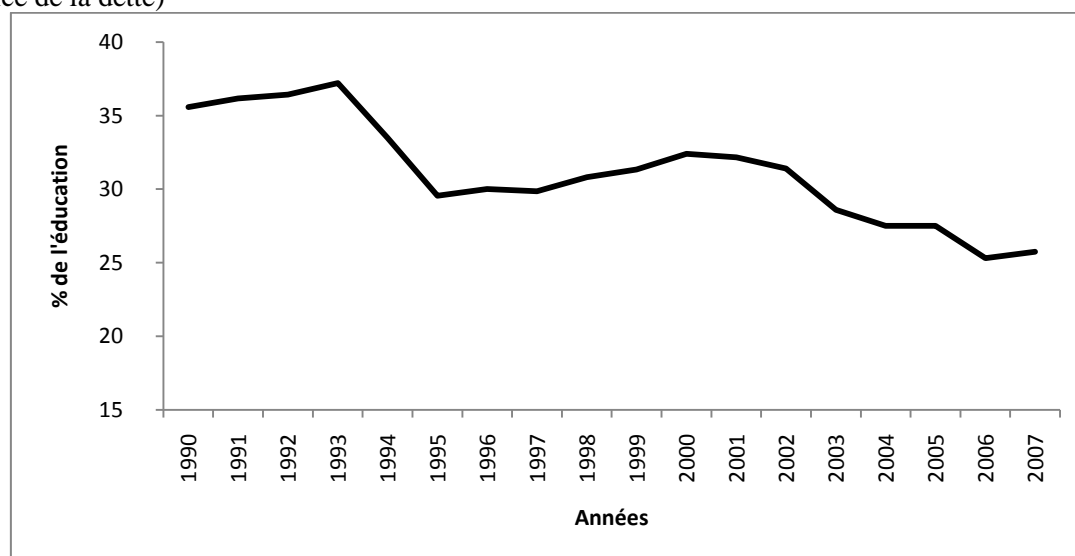
Graphique 14 : Evolution des dépenses d'éducation par rapport aux dépenses totales et au PIB



Source : RESEN, 2009.

Une conséquence est que la part des dépenses totales d'éducation dans le PIB a diminué de façon drastique entre 1990 (7,6 % du PIB) et 2001 où les dépenses publiques d'éducation ne représentent plus que 3,9 % du PIB du pays. De 2002 à 2007, la fraction du PIB accordée au financement de l'éducation s'est stabilisée autour de 4,4 %. Cette stagnation est matérialisée par les dépenses publiques courantes d'éducation qui sont passées, en valeurs monétaires réelles, de 377,4 milliards en 2002 à 392 milliards de FCFA en 2007. Une conséquence jointe, et évidemment plus réelle en matière de financement du secteur, est que les dépenses courantes pour l'éducation ont baissé en termes réels d'environ 19,4 % sur la période 1990-2007 alors que les dépenses courantes par habitant (l'évolution des dépenses courantes par jeune de 6-15 ans étant même un peu plus accentuée) ont, pour leur part, perdu 48,5 % de leur valeur initiale de 1990. Par ailleurs, les efforts financiers de l'Etat en éducation semblent être annihilés par les contraintes budgétaires (poids du service de la dette extérieure). Cette contrainte se manifeste par l'écart, sans cesse croissant, entre les budgets votés et exécutés. Il semble également que la situation peu favorable du financement public de l'éducation est due en partie au fait que le secteur fait l'objet d'une priorité intersectorielle beaucoup moins forte qu'au début des années 1990 (Banque Mondiale, 2009). Pour vérifier cela, les auteurs du RESEN, ont identifié le rapport entre les dépenses publiques courantes pour le secteur et les dépenses publiques globales courantes de l'Etat (hors service de la dette). En effet, alors qu'au début de l'année 1990, l'Etat consacrait plus de 35 % de son budget à l'éducation, cet indicateur financier a connu une baisse pour se situer à 25,8 % en 2007 (Cf. Graphique 15).

Graphique 15 : Evolution de la priorité pour l'éducation au sein des dépenses courantes de l'Etat (hors service de la dette)



Source : RESEN, 2009.

En dépit de cette baisse, le niveau observé en 2007 en Côte d'Ivoire semble plus élevé que dans certains pays de la région subsaharienne (Cf. Tableau 22).

Tableau 22 : Dépenses publiques pour l'éducation par région en 2007 ou proche,

	Dépenses publiques totales d'éducation en % PIB			Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales
	1990	1999-2000	2007	2007
Monde	4,1	4,5	4,9	15,0
Pays développés	5,3	5,3	5,3	12,4
Pays en développement	3,5	4,1	4,5	-
Pays en transition	5,6	4,2	3,5	16,6
Afrique subsaharienne	3,5	3,4	4,5	17,5
Afrique du Sud	6,2	5,8	5,5	17,4
Bénin	-	3,2	3,9	18,0
Burkina Faso	2,7	-	4,5	15,4
Burundi	3,4	3,5	5,1	17,7
Cameroun	3,4	3,4	3,9	17,0
Cap-Vert	-	-	5,9	16,4
Côte d'Ivoire	-	4,9	-	-
Ethiopie	3,4	4,8	5,5	23,3
Guinée	-	2,0	1,7	-
Lesotho	3,7	7,9	11,0	29,8
Madagascar	2,2	3,2	3,4	16,4
Mali	-	3,0	4,9	16,8
Il Maurice	3,6	3,7	3,9	12,7
Namibie	7,5	-	-	-
Mozambique	3,3	2,5	5,8	21,0
Niger	3,2	2,8	3,3	17,6
Rwanda	-	2,8	4,9	19,0
Sénégal	4,1	3,2	4,9	26,3
Togo	5,6	4,9	3,8	15,8
Ghana	3,3	4,2	5,5	-

Source : UNESCO / Rapport Mondial EPT 2003/4 et 2010.

La structure des dépenses publiques courantes entre les quatre niveaux du système d'éducation en Côte d'Ivoire reste relativement stable. De 2000 à 2007, les parts de dépenses publiques pour les différents niveaux d'enseignement sont passées de 46,6 % à 44,4 % pour le primaire, de 28,7 % à 27,4 % pour le secondaire général, de 3,7 % à 7,2 % pour le secondaire technique et professionnel et de 22 % à 21 % pour le supérieur.

On observe que l'effort de l'Etat, en matière de financement de l'enseignement technique et la formation professionnelle s'est accru au niveau des dépenses courantes passant de 3,5 % en 2000 à 7,3 % en 2007 par contre cet effort en investissement, dans l'Enseignement Technique et la formation professionnelle a baissé alors que les effectifs enregistrent un taux d'accroissement moyen de 6,2 % sur la période (Cf. Tableau 23).

Tableau 23 : Structure (%) des dépenses publiques d'éducation par nature entre les trois ministères constituant le secteur de l'éducation, 2000-2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Dépenses courantes	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	75,8	77,7	77,8	76,3	77,5	74,1	73,1	71,6
METFP	3,5	3,5	4,8	5,1	3,8	5,9	6,5	7,3
MESRS	20,7	18,8	17,4	18,6	18,8	20,0	20,4	21,1
Dépenses en capital	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	32,5	58,7	75,3	71,1	55,8	77,8	72,9	77,1
METFP	9,7	8,5	8,3	6,0	3,5	4,3	4,2	3,9
MESRS	57,9	32,8	16,4	22,8	40,7	17,9	22,9	19,0
Dépenses totales	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	74,3	76,8	77,7	76,0	76,0	74,3	73,1	71,9
Primaire	46,6	45,0	45,0	-	-	-	-	44,4
Secondaire	28,7	31,8	32,7	-	-	-	-	27,4
METFP	3,7	3,7	5,0	5,2	3,8	5,8	6,4	7,2
MESRS	22,0	19,4	17,3	18,8	20,2	19,9	20,5	21,0

Source : RESEN, 2009.

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, les ménages, certaines organisations communautaires et certaines ONGs interviennent également dans le financement du système éducatif même si leur contribution est quelque fois difficilement quantifiable. Cette contribution au financement de l'éducation se résume souvent en dépenses directes (frais d'inscription et de scolarité, frais d'achats de livres et de fournitures scolaires) et en dépenses indirectes (frais d'uniforme ou de tenue de sport, transport scolaire, nourriture, cours particuliers, cotisation association des parents d'élèves, activités périscolaires, autres dépenses) (Banque Mondiale, 2009) ou par le biais de la construction de salles de classe, l'octroi de bourses d'études ou aides aux enfants vivant dans les zones défavorisées. Les résultats des estimations des dépenses d'éducation des familles par niveau d'éducation, par élève et agrégées à partir des données de l'ENV 2002 sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 24 : Estimation des dépenses d'éducation des familles

Niveau d'études	Dépenses par élève (FCFA)		Dépenses des familles (millions FCFA)		Dépenses publiques (millions FCFA)	Dépenses totales (millions FCFA)	% Dépenses familles
	2002	2007(*)	2002	2007 (*)	2007	2007	2007
Préscolaire	66 162	75 292	2 964	3 917	6 800	10 717	37
Primaire	24 637	28 037	52 079	61 115	169 200	230 315	27
Collège	86 040	97 914	43 046	58 809	69 700	128 509	46
Lycée	128 965	146 762	23 492	30 472	38 800	69 272	44
Technique	218 943	249 157	6 373	11 593	28 700	40 293	29
Supérieur	216 758	246 671	26 030	38 562	82 800	121 362	32
Total national			153 984	204 469	396 000	600 469	34

Source : RESEN 2009.

(*) estimation.

Cela devient de plus en plus inquiétant dans la mesure où le pouvoir d'achat des ménages baisse et le coût de la scolarisation devient de plus en plus élevé. Si le pays veut atteindre la réalisation des objectifs de l'EPT à l'horizon 2015, il lui faudra davantage de sacrifices et une réorientation de sa politique concernant l'éducation.

Tableau 25 : Situation d'exécution du secteur de l'éducation de 2002 à 2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Education (en milliards en FCFA)	282,5	300,9	351,5	353,1	360,0	369,6	377,8	413,8
Fonctionnement	272,4	287,6	331,6	334,9	336,5	352,1	360,9	392,0
Investissement	10,02	13,30	19,93	18,12	23,50	17,33	16,88	21,86
Total budget secteurs prioritaires			721,8	723,9	765,4	740,0	789,2	909,3
Fonctionnement			600,6	631,6	653,0	663,4	689,7	746,6
Investissement			121,2	92,3	112,4	76,6	99,5	162,7
Total budget (hors titre 1 et 4)			1132,6	1091,2	1225,8	1155,2	1287,1	1468,9
Fonctionnement			949,0	955,4	1040,8	1021,2	1075,2	1140,6
Investissement			183,6	135,8	185,0	134,0	211,9	328,3
PIB			8006,1	7984,3	8178,5	8626,2	9081,4	9486,5
Education/Total secteurs prioritaires			0,49	0,49	0,50	0,51	0,53	0,57
Fonctionnement			0,46	0,46	0,47	0,49	0,50	0,50
Investissement			0,03	0,03	0,03	0,02	0,03	0,03
Education/total budget	0,32	0,32	0,31	0,29	0,28	0,28	0,25	0,26
Fonctionnement			0,29	0,30	0,30	0,31	0,32	0,34
Investissement			0,02	0,02	0,02	0,02	0,02	0,02
Education /PIB	0,037	0,037	0,041	0,042	0,041	0,041	0,039	0,041
Fonctionnement			0,041	0,042	0,042	0,044	0,045	0,048
Investissement			0,003	0,002	0,003	0,002	0,003	0,003

Source : Ministère de l'Economie et des Finances, rapport de Présentation du Budget, 2007.

L'Etat, dans le souci de permettre au plus grand nombre l'accès à l'école, a favorisé l'ouverture des écoles privées en apportant des subventions au secteur. Le développement rapide de l'enseignement privé au sein du système éducatif dans son ensemble, ne s'est toujours pas fait selon la logique organisationnelle des ministères en charge de l'éducation. Des conflits relatifs aux moyens et méthodes sont légions et récurrents, donnant l'impression d'une juxtaposition de deux composantes d'un même ensemble devenu multiforme. En effet, les écoles privées sont confrontées à des difficultés au nombre desquelles l'accumulation des arriérés de subvention, la précarité des conditions de vie et de travail du personnel et l'anarchie dans le secteur. Certaines écoles privées n'existent que de nom et le recrutement d'enseignants de bas niveau en vue de les rétribuer faiblement est un fait. Certains fondateurs d'établissement privilégient le gain et oublient la déontologie du métier, délaissant le côté formation de qualité pour espérer faire des bénéfices substantiels. Par ailleurs, l'Etat confronté, aux difficultés de trésorerie, n'arrive plus à apurer sa dette intérieure occasionnant des arriérés de paiement dus aux écoles privées. On assiste régulièrement à des conflits entre les responsables de ces établissements et les ministères en charge de l'éducation pour non

paiement des subventions de l'Etat aux établissements scolaires privés. Par exemple, à son Assemblée Générale du 25 avril 2009, la Fédération Nationale des Etablissements du Privé Laïc de Côte d'Ivoire (FENEPLACI) a affirmé que l'accumulation massive d'arriérés de frais de scolarité dus par l'Etat au titre des élèves affectés et pris en charge dans l'enseignement privé laïc depuis l'année scolaire 2001-2002 à 2008-2009 a atteint la somme de 31,142 milliards de FCFA. Au titre du privé confessionnel, l'Etat doit également la somme de 3,541 milliards FCFA pour les arriérés de frais d'écolage de 2007-2008.

Cette situation quoique déplorable pourrait occasionner le péril de l'initiative privée nationale, qui on le sait, constitue le socle du développement socio-économique national et durable. L'Etat gagnerait à accorder une importance à cet ordre d'enseignement à l'effet d'y garantir une bonne qualité d'enseignement.

3.5- Diagnostic de l'enseignement primaire

Cette partie analyse la question de l'enseignement primaire universelle en considérant les indicateurs d'accès et de couverture ou de participation à l'école primaire selon le genre, les indicateurs d'efficacité interne, les indicateurs de performances. Elle va s'appuyer essentiellement sur les statistiques scolaires du ministère de l'Education de Côte d'Ivoire. Le lecteur voudra bien nous excuser pour la concordance des chiffres car depuis la période de crise la collecte des données statistiques au niveau des établissements scolaires et les projections de population surtout au niveau régional souffrent d'une exhaustivité parfaite pour l'un, et d'une fiabilité pour l'autre. Aussi avons-nous tenté de nous adosser dans le cadre des comparaisons internationales, aux statistiques fournies par les organisations internationales qui prestent dans le domaine de l'éducation.

3.5.1- Accès à l'école primaire

Considérant les objectifs de l'Enseignement Primaire Universelle (EPU), les taux de déperdition dans l'enseignement primaire sont, et de loin, trop importants. Ils induisent des coûts supplémentaires qui se traduisent, entre autres, par une réduction des taux de première inscription à l'enseignement primaire. Nous apprécierons l'accès à l'école primaire à partir de l'évolution des effectifs des nouveaux entrants au grade 1 et du taux d'admission au grade 1.

3.5.1.1- Effectifs des nouveaux entrants au Grade 1

L'un des objectifs majeurs du PNDEF (1997) était d'améliorer l'accès aux différents niveaux d'éducation avec, à court terme, un taux d'accroissement des entrées au Grade 1 de 8 % par

an à partir de l'an 2000. Ainsi, les mesures adoptées par l'Etat, avec l'appui des partenaires au développement pour accroître les infrastructures scolaires et les capacités d'accueil des différents niveaux d'enseignement, ont sensiblement amélioré l'accès au Grade 1.

Tableau 26 : Effectifs des nouveaux entrants au Grade 1 et du taux brut d'admission de 1990-2008

Années	Nouveaux entrants au grade 1 du primaire		Taux brut d'admission au Grade 1		
	Effectif	Indice de parité (F/G)	Filles	Garçons	Total
1990/1991	223 757	0,761	50,2	62,8	56,7
1991/1992	220 050	0,760	47,5	59,6	53,7
1992/1993	248 820	0,762	51,8	64,8	58,5
1993/1994	264 739	0,760	53,0	66,5	59,9
1994/1995	269 316	0,778	53,8	67,9	60,9
1995/1996	283 898	0,773	54,3	68,7	61,6
1996/1997	306 357	0,786	58,1	69,4	64,0
1997/1998	306 184	0,797	54,7	67,1	61,9
1998/1999	309 006	0,801	58,3	68,8	63,7
1999/2000	310 395	0,787	57,1	68,9	63,2
2000/2001	311 150	0,817	58,5	68,2	63,4
2001/2002	321 024	0,860	62,8	69,9	66,4
2002/2003*	236 708	0,856	48,0	56,4	52,2
2003/2004*	264 344	0,867	49,3	57,4	53,4
2004/2005*	260 067	0,840	43,5	52,1	47,9
2005/2006	344 544	0,832	64,1	77,0	70,6
2006/2007	367 346	0,774	64,4	76,9	70,6
2007/2008	385 836	0,841	70,0	83,9	76,9
2008/2009	410077	0,861	-	-	-

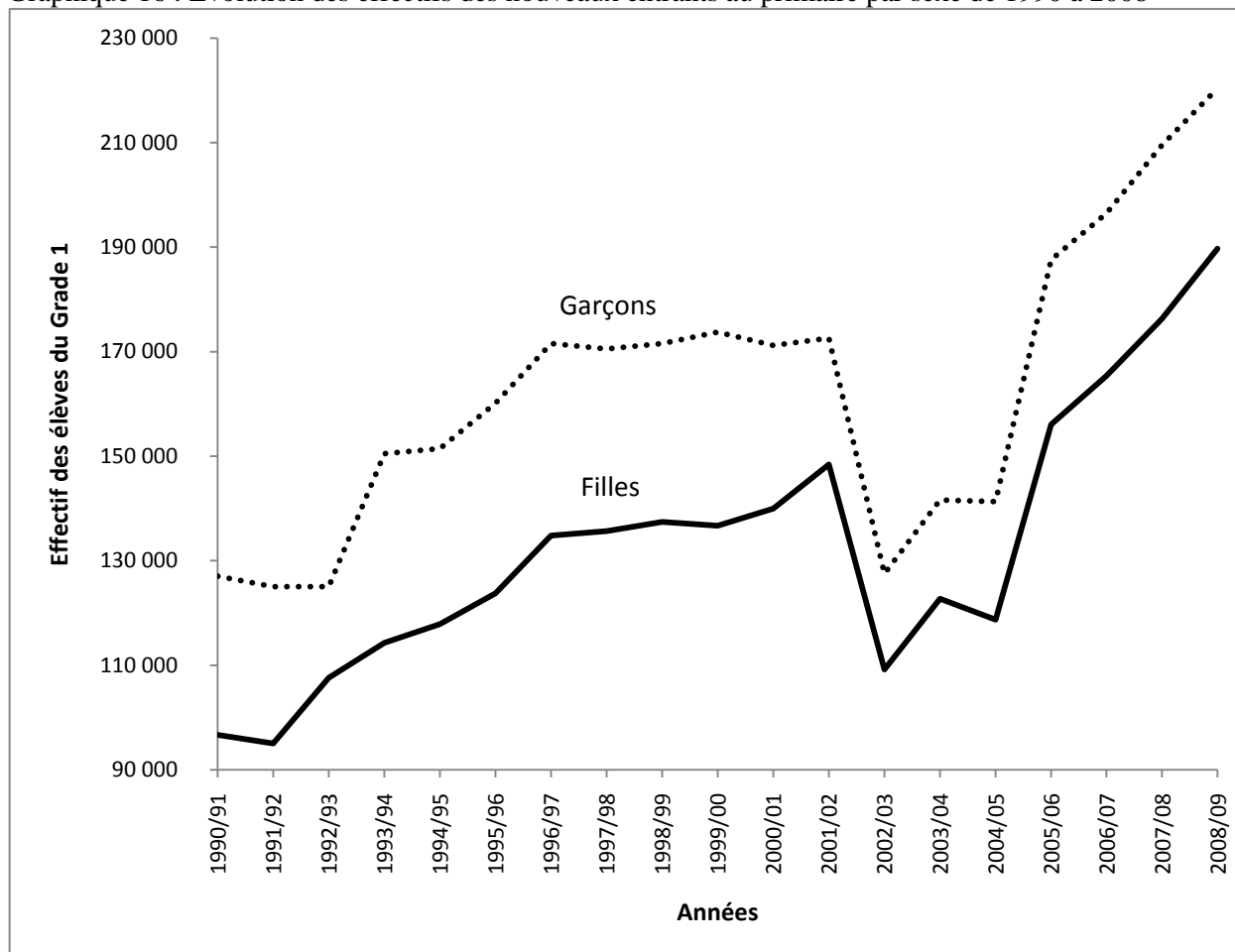
* uniquement la zone gouvernementale

Source : MEN/DIPES.

En effet, sur la période 1990-2008, les effectifs des nouveaux entrants sont passés de 223 757 élèves en 1990-1991 à 410 077 élèves en 2008-2009, soit un taux de croissance annuel moyen de 3,4 %.

Sur la même période, les effectifs des filles nouvellement inscrites au grade 1 sont passés de 96 694 à 189 714, soit un taux de croissance annuel moyen de 3,8 %. Ce taux de croissance des effectifs féminins est supérieur à celui des garçons (3,1 %). Les taux de croissance des effectifs des nouveaux entrants par sexe sont inférieurs au taux d'accroissement annuel formulé par le PNDEF (8 %). Toutefois, celui des filles s'est considérablement amélioré. L'écart, entre les nouveaux entrants filles et garçons, qui s'était amenuisé en 2001-2002 (avant la crise), s'est subitement approfondi sur la période 2005-2008 (post-crise) (Cf. Graphique 16).

Graphique 16 : Evolution des effectifs des nouveaux entrants au primaire par sexe de 1990 à 2008



Source : MEN/DIPES.

3.5.1.2- Accessibilité au Grade 1 du primaire

L'analyse des effectifs ne permettant pas de bien cerner l'impact des politiques éducatives, il serait intéressant d'étudier l'évolution de ces effectifs par rapport à la population d'âge officiel d'admission au Grade 1 du primaire. Pour ce faire, nous allons suivre l'évolution du taux brut d'admission au Grade 1 sur la période 1990-2007²⁸.

L'indicateur d'accès à l'école primaire se définit comme le rapport du nombre des nouveaux entrants au grade 1 sur la population des enfants d'âge légal officiel (six ans). L'analyse de cet indicateur permettra de jauger la portée réelle des politiques éducatives en matière d'accès au primaire.

Entre 1990-1991 et 2007-2008, le taux brut d'admission (TBA) au Grade 1 a connu quatre mouvements :

²⁸ Les taux nets d'admission au primaire n'étant pas disponibles pour la Côte d'Ivoire sur une longue période. Aussi dans les publications internationales, les seuls taux de scolarisation fréquemment publiés sont les taux bruts qui ne sont pas assez explicites.

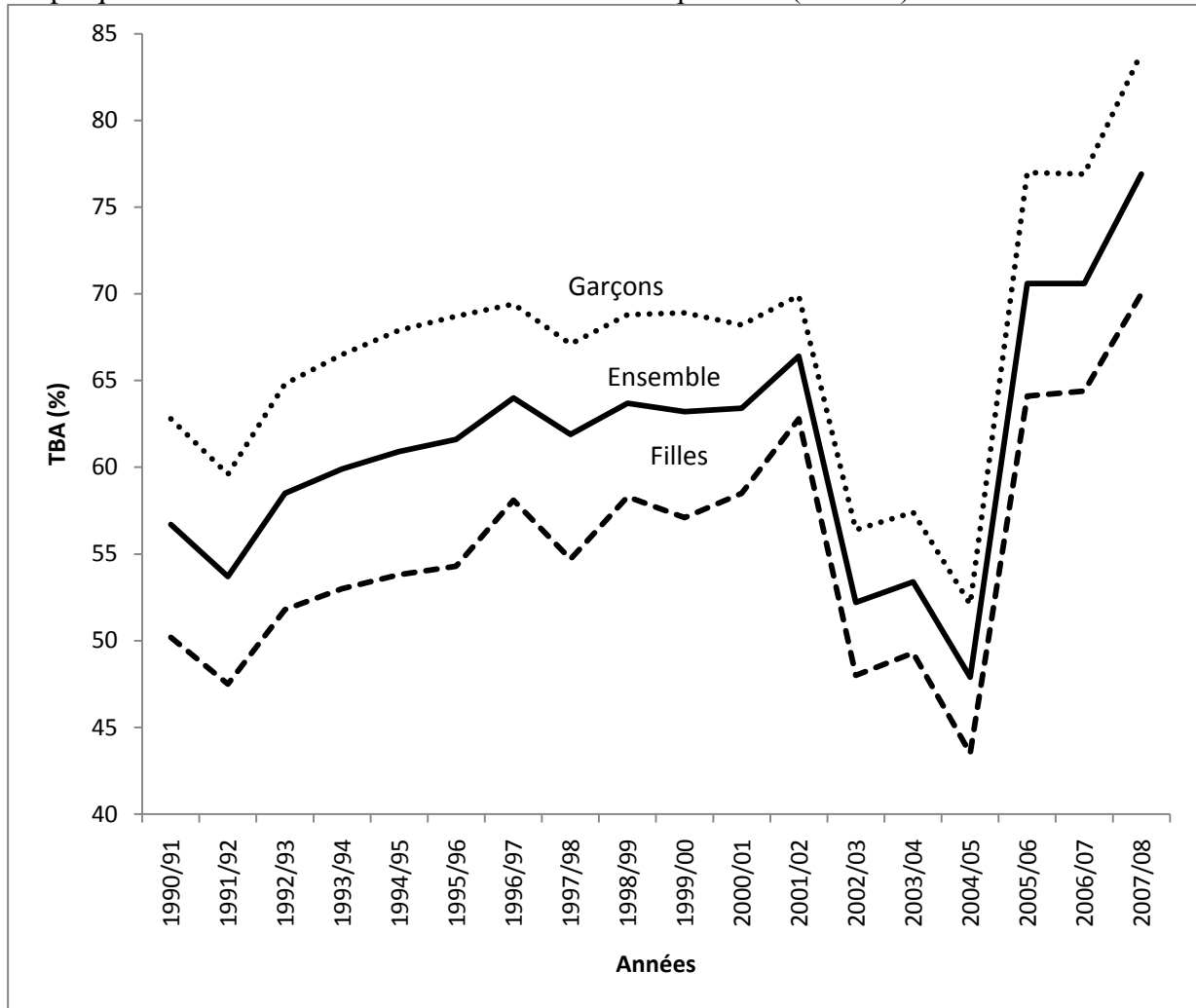
❖ De 1990 à 1991, une décroissance générale de l'accès au Grade 1 résultant de la décennie 1980 qui pourrait s'expliquer par un ralentissement des constructions scolaires par l'Etat, réduisant ainsi l'offre d'éducation et l'institution des droits d'inscription qui aurait freiné l'engouement des parents à la scolarisation de leurs enfants.

❖ De 1991 à 1996, une croissance sensible due à la suppression des droits d'inscription et une campagne de sensibilisation des parents à la scolarisation de leurs enfants.

❖ De 1996 à 2001, une évolution d'allure sinusoïdale s'expliquant par l'insuffisance de l'offre éducative justifiée par la faiblesse du taux d'accroissement annuel des classes du Grade 1 par rapport au taux d'accroissement du nombre d'enfants de 6 ans et le nombre élevé de redoublants au Grade 1, limitant ainsi le nombre de places disponibles pour les nouveaux entrants au primaire. En effet, sur la période 1995-2000, les redoublants ont représenté en moyenne 20 % des places non attribuables pour l'année scolaire suivante. A cette même période, le nombre de classes au Grade 1 a augmenté de 600, soit un taux d'accroissement annuel de 1,7 % (MEN/DIPES, 1995 et 2000). Quant aux enfants de six ans, leur nombre a augmenté de 61 804, soit un taux d'accroissement annuel de 2,7 % (PNUD, 2003). Par ailleurs, on observe une tendance baissière du TBA, sur la période 1996-2000, autant chez les garçons (de 70,7 % à 63 %) que chez les filles (de 59,1 % à 56,8 %). Aussi, le TBA des garçons décroît plus vite que celui des filles ; ce qui induit une amélioration de l'indice de parité entre les filles et les garçons, passant de 0,82 à 0,90. Toutefois, le TBA des filles demeure nettement inférieur à celui des garçons, quelle que soit l'année considérée. La faiblesse du TBA au Grade 1 implique que de nombreux enfants, surtout en âge d'aller à l'école, demeurent toujours non scolarisés et ne participeraient pas aux activités éducatives auxquelles ils ont droit comme tout enfant de leur âge. En effet, de 1997 à 2000, le TBA au niveau national dépasse à peine 60 % rendant ainsi compte du fait que de nombreux enfants potentiellement scolarisables n'ont pas accès au système éducatif ivoirien.

❖ De 2004-2005 à 2007-2008, une hausse du TBA du fait de l'harmonisation des rentrées scolaires dans les deux zones et à la relative stabilité politique et sociale. Le TBA national est supérieur à 70 % sur la période 2006-2008, ce qui traduit une amélioration par rapport à la situation précédant la période 1999-2002. Toutefois, il reste insuffisant au regard de l'objectif de la scolarisation primaire universelle de 2015, car 25 % des enfants en âge d'entrer à l'école primaire ne peuvent y accéder. Chez les garçons et les filles, le TBA connaît également une hausse, cependant l'écart entre les TBA se rétrécit entre 2004 et 2006, puis connaît ensuite une nette progression sur la période 2006-2008 (Cf. Graphique 17).

Graphique 17: Evolution du taux brut d'admission au primaire (Grade 1)



Source : MEN/DIPES.

Par ailleurs, le RESEN révèle qu'en 2008, seulement 44 % des enfants en âge officiel d'aller à l'école ont eu accès aux classes de Grade 1 avec une distorsion considérable entre le milieu urbain (69 %) et le milieu rural (20 %) (Banque Mondiale, 2009).

De façon générale, la faiblesse des taux d'accessibilité observés serait liée aux difficultés d'encadrement qui résulteraient de l'insuffisance des capacités d'accueil et au mauvais état des infrastructures éducatives inégalement réparties sur le territoire national. Ainsi, le nombre d'écoles dans le primaire est passé de 8 975 en 2001-2002 à 9 106 en 2005-2006. Ces infrastructures offrent une moyenne de 43 écoliers par classe en 2005-2006, contre 42 et 40 respectivement en 2001-2002 et 1989-1990. Ce qui devrait être une préoccupation pour la réalisation de la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015.

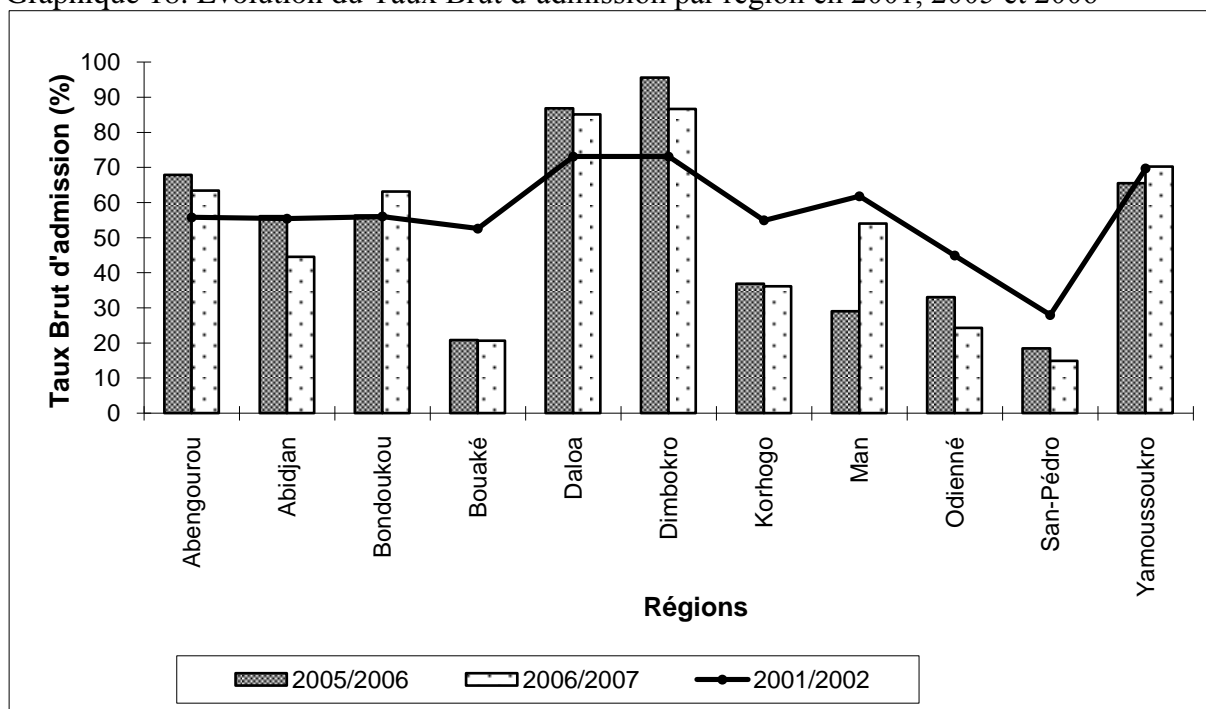
Cette faiblesse du taux d'accessibilité présente-t-elle des disparités régionales identiques ? C'est à cette interrogation que nous allons essayer de répondre dans la suite de notre analyse.

3.5.1.3- Disparités régionales au niveau de l'accès au Grade 1 du primaire

L'analyse portera sur les 11 directions régionales de l'éducation d'avant la crise car en 2008, le ministère de l'éducation en Côte d'Ivoire a procédé à la création d'autres directions régionales de l'éducation par scission des anciennes. Le pays compte donc 17 DREN .

D'une manière générale, le TBA au grade 1 (CP1) qui mesure l'accès au cycle primaire est préoccupant, car au moins 40 % des enfants en âge d'être scolarisés ne l'étaient pas ; ces valeurs oscillant entre 60 % et 61 %. Des régions telles Daloa (Centre-Ouest), Man (Ouest), Dimbokro et Yamoussoukro (Centre), avaient des TBA largement supérieurs à la moyenne nationale en 2001-2002 (période d'avant-crise). En 2005-2006, certaines régions ont été largement marquées par le conflit ivoirien. Il s'agit particulièrement des régions de la zone CNO et de celle de San-Pedro (Sud-Ouest). La région de Man (Ouest) qui, avant la crise, se situait parmi les plus scolarisées du pays, se retrouve en 2005-2006 puis en 2006-2007 avec des TBA au CP1 catastrophiques. Toutefois, cette région remonte la pente de façon spectaculaire, car les écarts à la moyenne nationale qui étaient de 27,5 points, se sont réduits à 3,5 points en 2006-2007. La situation est différente dans les régions de Bouaké (Centre-Nord), Korhogo (Nord), Odienné (Nord-Ouest) et San-Pedro (Sud-Ouest) où les TBA sont très faibles. Les valeurs alarmantes de cet indicateur devrait fortement interpeller les décideurs, car le pays risque d'avoir un nombre croissant d'analphabètes.

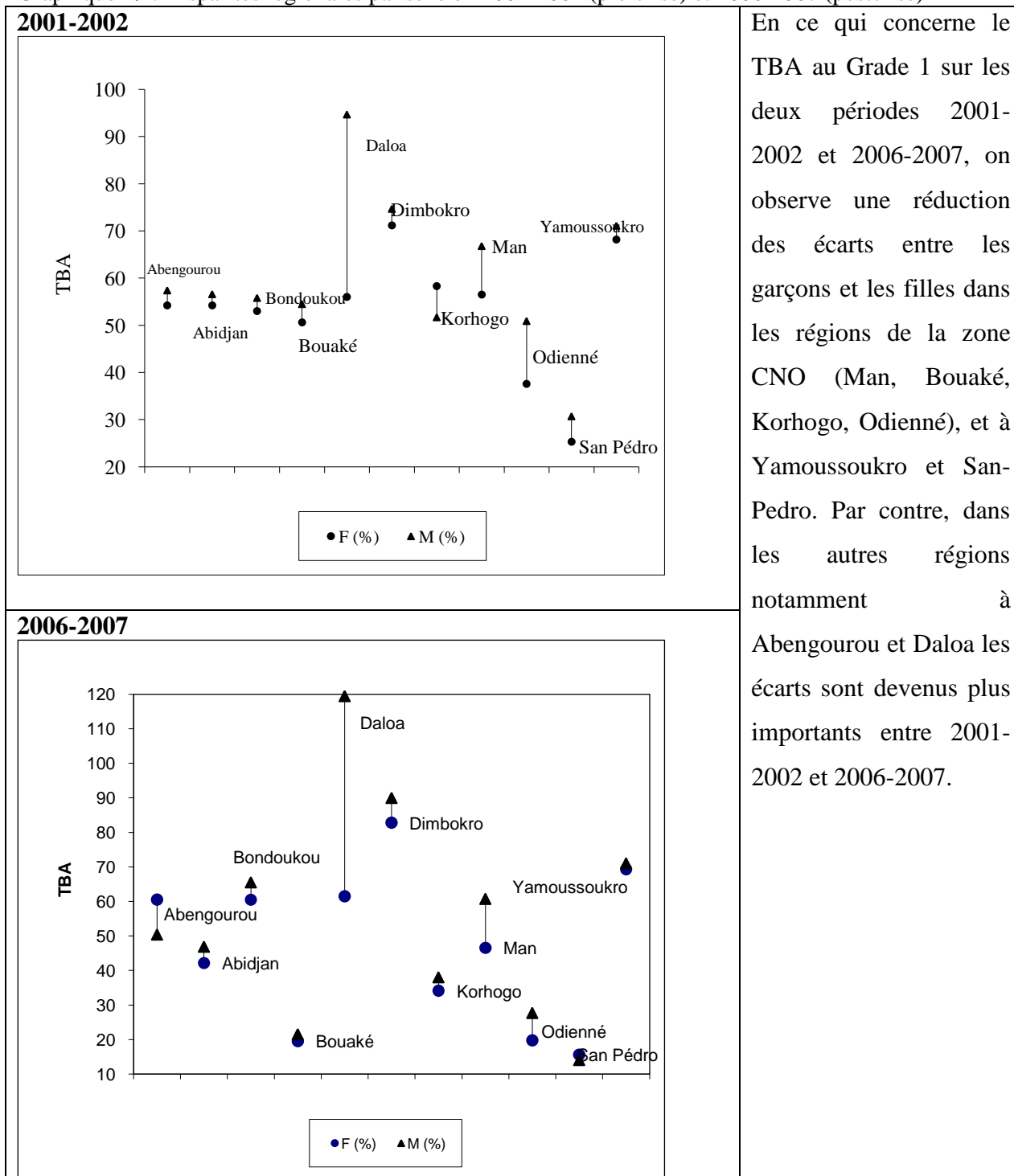
Graphique 18: Evolution du Taux Brut d'admission par région en 2001, 2005 et 2006



Source : MEN/DIPES.

Ces disparités régionales au niveau de l'accès à l'école primaire sont-elles aussi différenciées au regard du sexe de l'enfant ?

Graphique 19 : Disparités régionales par sexe en 2001-2002 (pré-crise) et 2006-2007 (postcrise)



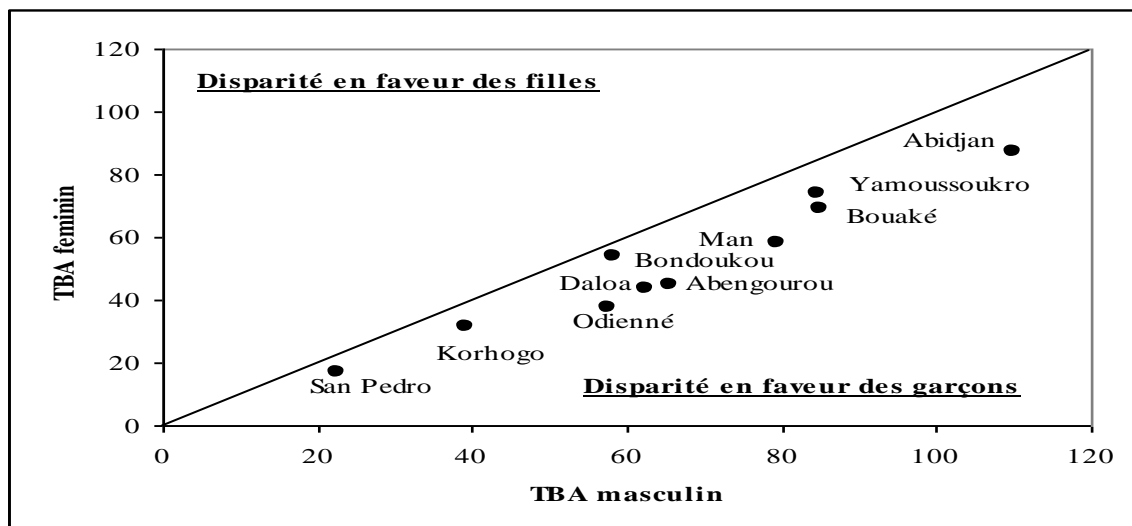
En ce qui concerne le TBA au Grade 1 sur les deux périodes 2001-2002 et 2006-2007, on observe une réduction des écarts entre les garçons et les filles dans les régions de la zone CNO (Man, Bouaké, Korhogo, Odienné), et à Yamoussoukro et San-Pedro. Par contre, dans les autres régions notamment à Abengourou et Daloa les écarts sont devenus plus importants entre 2001-2002 et 2006-2007.

Source : MEN/DIPES.

L'analyse va maintenant s'appuyer sur les disparités régionales constatées entre les filles et les garçons à travers le graphique 20 pour les années 1995, 2000, 2005 et 2006.

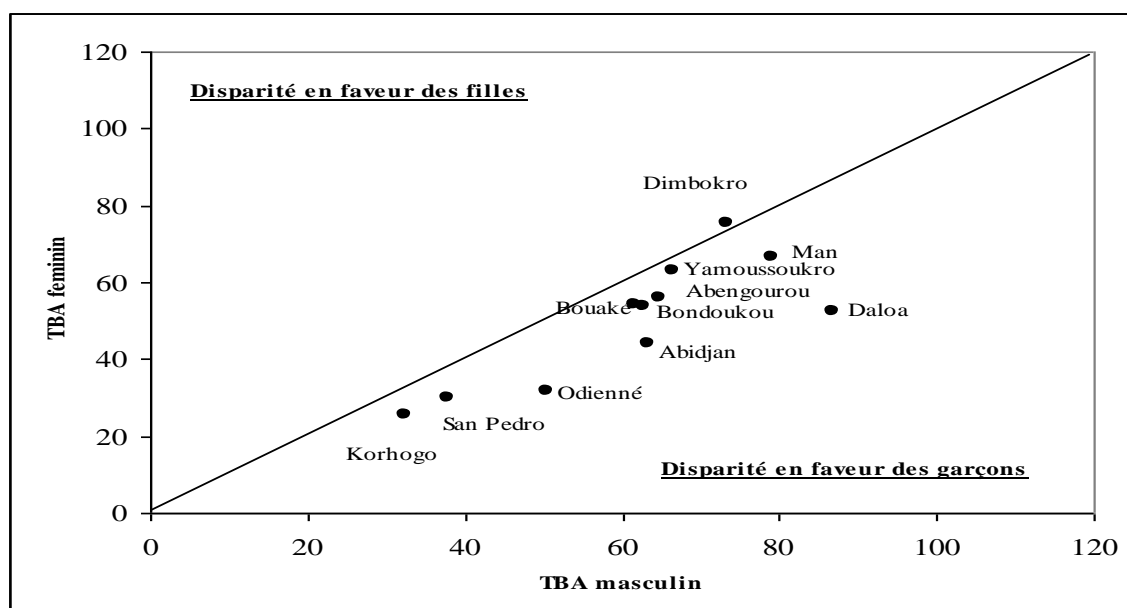
En 1995-1996, les régions d'Abidjan, Yamoussoukro et Bouaké ont les TBA les plus élevés, en revanche, San Pedro (Sud-Ouest) et Korhogo (Nord) ont les TBA les plus bas (Cf. Graphique 20a). Par ailleurs, toutes les régions sont caractérisées par une disparité en faveur des garçons. Toutefois cette disparité est faible pour celles de Bondoukou et San Pédro.

Graphique 20 : Disparité entre TBA masculins et féminins en 1995, 2000, 2005 et 2006



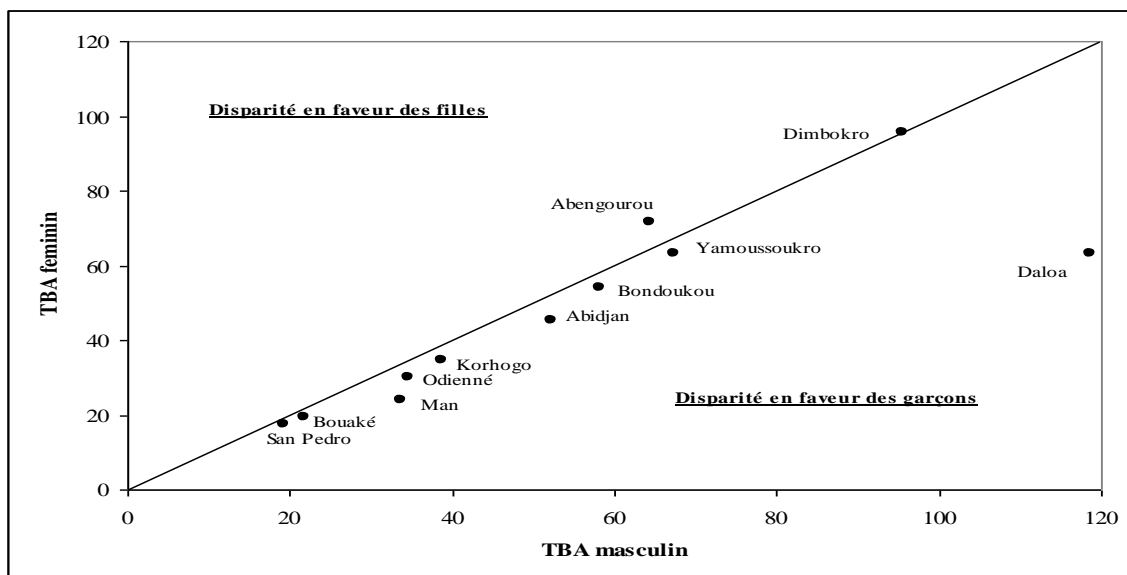
Source : MEN/DIPES, Statistiques du primaire de 1995-1996

En 2000-2001, à l'exception de Dimbokro, les autres régions ont un TBA en faveur des garçons. Daloa possède le TBA le plus élevé pour les garçons (86,7 %) quand Korhogo connaît le TBA le plus bas (32,3 %). Par contre chez les filles, le TBA le plus élevé est celui de Dimbokro (75,5 %) et le plus bas reste celui de Korhogo (25,4 %) (Cf. Graphique 20b).



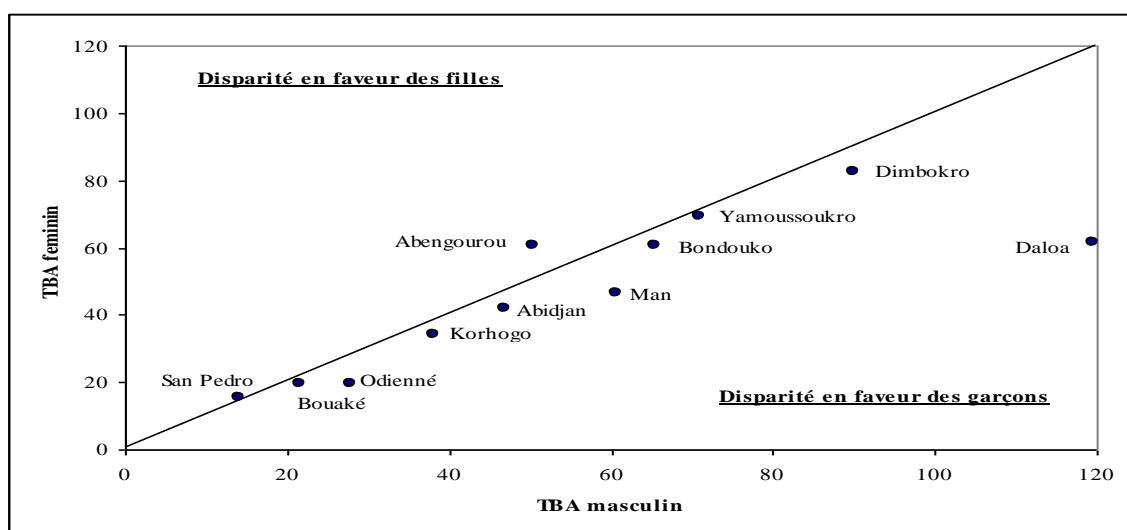
Source : MEN/DIPES, Statistiques du primaire de 2000-2001.

En 2005-2006, les TBA des garçons et des filles se rapprochent de la courbe de tendace, même si la disparité est en faveur des garçons. Cependant à Daloa, la disparité est très forte au profit des garçons (118,5 % contre 63,2 % pour les filles). Par contre, à Abengourou, la disparité est en faveur des filles (Cf. Graphique 20c).



Source : MEN/DIPES, Statistique du primaire en 2005-2006.

La tendance de l'année 2005-2006 se maintient en 2006-2007, cette fois ci avec la région de San-Pedro qui rejoint celle d'Abengourou quant à une disparité légèrement en faveur des filles. Par ailleurs, dans la région d'Abidjan, on observe une réduction des disparités en faveur des garçons passant de 19,2 points en 2000 à 6,8 points en 2005 puis à 4,7 points en 2006. Cela confirme l'amélioration de la scolarisation des filles dans les différentes régions du pays, notamment à Abidjan, la capitale économique (Cf. Graphique 20d).

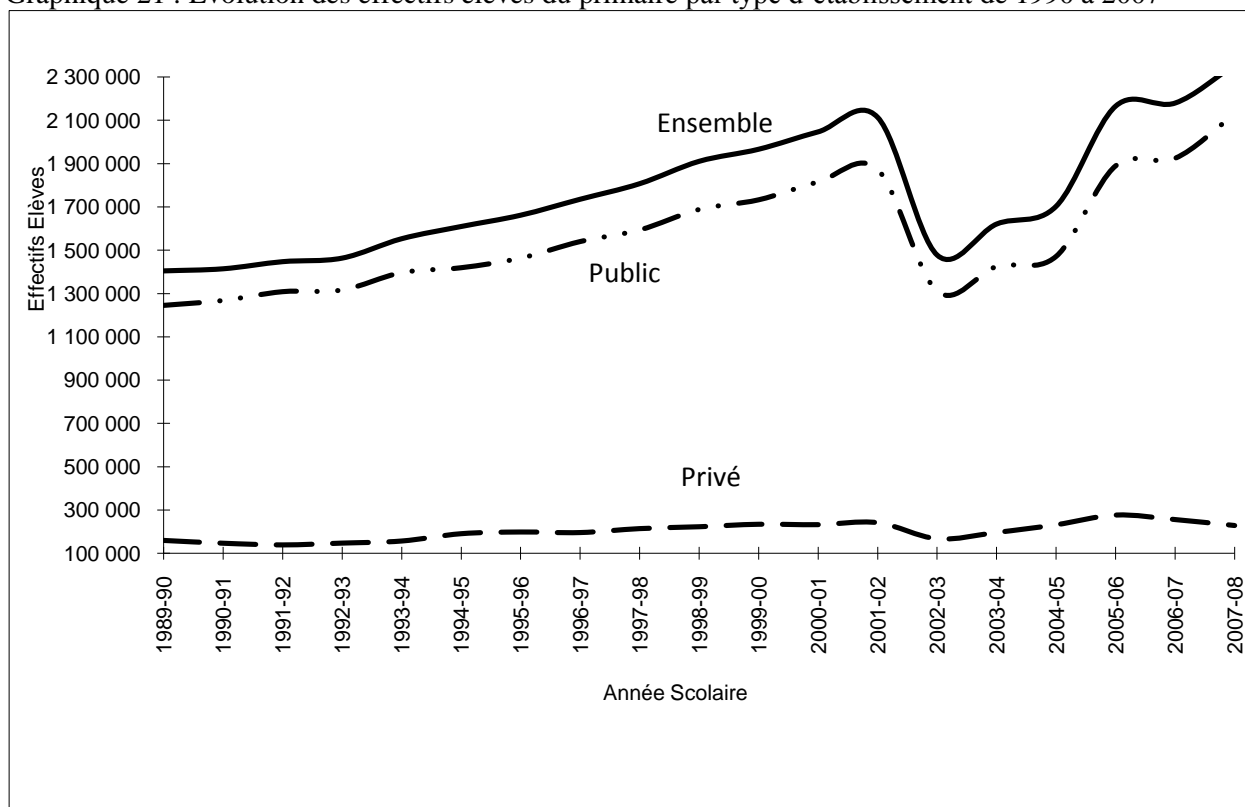


Source : MEN/DIPES, Statistiques du primaire en 2006-2007..

3.5.2- Participation des élèves à l'enseignement primaire

Les effectifs des élèves du primaire ont connu une augmentation progressive et régulière de 1990 à 2002 : ils sont passés de 1 414 865 à 2 113 836 élèves. Les taux de croissance étaient tous positifs. En 2002, les effectifs sont tombés à 1 664 449 élèves. Il faut noter cependant que l'effectif total des élèves a connu une croissance négative entre 2001-2002 et 2004-2005 du fait de la crise du 19 septembre 2002 qui a entravé la tendance à la hausse des effectifs du primaire. En 2005, les effectifs nationaux ont commencé à remonter et sont légèrement supérieurs à ceux de l'année scolaire 2001-2002 (2 179 801 élèves contre 2 113 839 élèves en 2001-2002). Le niveau des effectifs se situe approximativement à celui de 2001, l'année avant la crise. Les effectifs des élèves du primaire au privé, ont connu une évolution pratiquement linéaire, à l'exception de l'intermède de la crise 2002. Depuis l'année 2006-2007, avec l'harmonisation d'une rentrée unique, les taux de croissance ont repris leur envol d'avant crise (Cf. Graphique 21).

Graphique 21 : Evolution des effectifs élèves du primaire par type d'établissement de 1990 à 2007

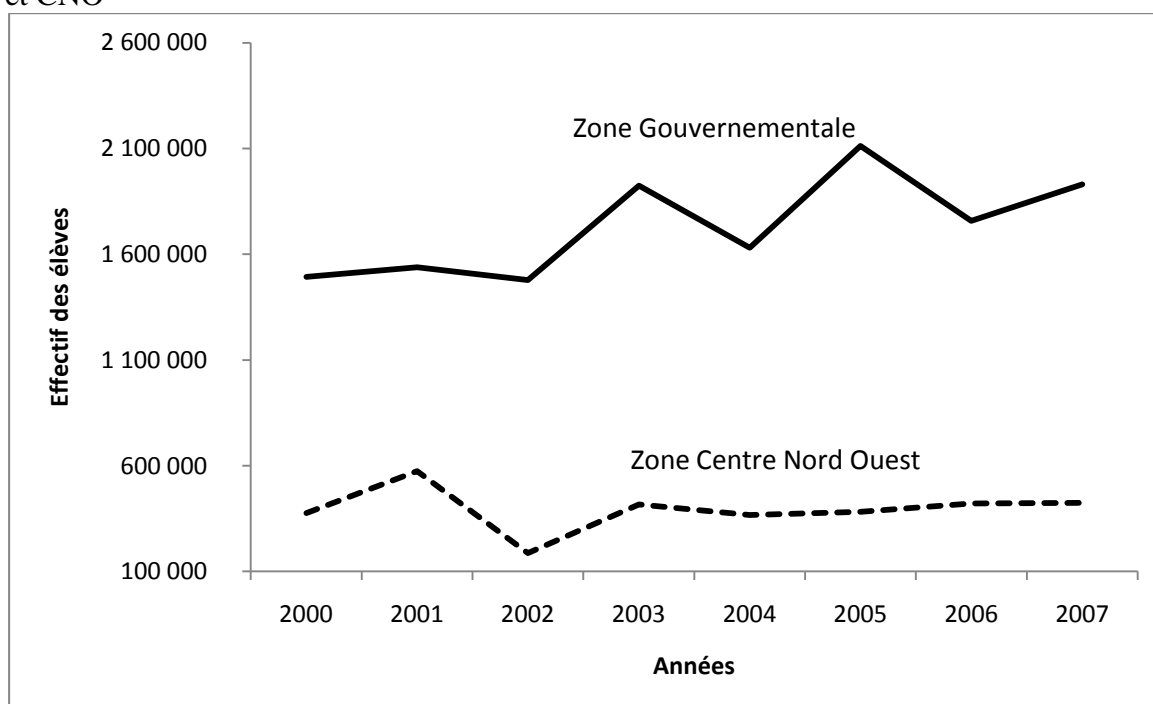


Source : MEN/DIPES.

L'analyse des effectifs du primaire par zone montre que ceux de la zone gouvernementale sont globalement en hausse sur la période 2000-2007, atteignant le niveau le plus élevé de 2 111 975 élèves en 2005-2006. Cette évolution a une allure sinusoïdale depuis le

déclenchement de la crise de septembre 2002. Quant à la zone CNO, les effectifs ont connu leur niveau le plus bas sur la même période au cours de l'année scolaire 2002-2003 (186 356) coïncidant avec la crise de septembre 2002. La crise qui s'est intensifiée en zone CNO, a occasionné un intense mouvement migratoire des élèves vers la zone gouvernementale, créant un boom au niveau des effectifs du primaire dans ladite zone. Pour preuve, le taux de croissance moyen des effectifs de la zone gouvernementale qui, se situait à 3 % avant la crise, est passé à 12,6 % après la crise.

Graphique 22: Evolution des effectifs du primaire de 2000 à 2007 en zones gouvernementale et CNO



Source : MEN/DIPES.

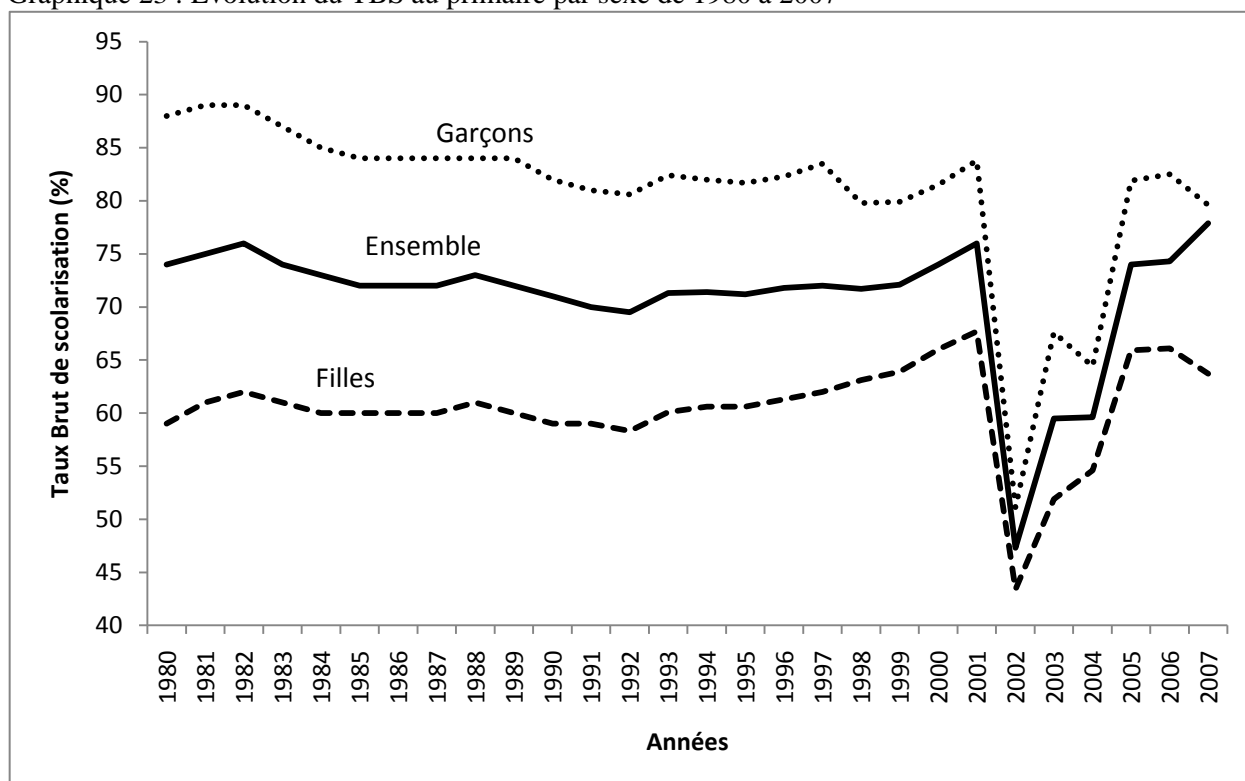
3.5.2.1- Indicateur de couverture à l'enseignement primaire

Le niveau de couverture éducative au primaire sur la période 1980-2007 demeure faible au vue des objectifs pour la scolarisation universelle. D'après le MEN/DIPES, le taux brut de scolarisation (TBS) estimé à 38 % en 1960, a presque doublé en 20 ans atteignant ainsi 74 % en 1980. De façon générale, l'évolution du TBS au niveau du primaire observée tous les dix ans, présente quatre phases : une baisse relative entre 1980 et 1992, puis une légère hausse de 1992 à 2001, et après l'intermède de la crise de 2002 à 2004. Ce TBS retrouve son niveau de 2000-2001 en 2005-2006 grâce à l'harmonisation de la rentrée scolaire et reprend ensuite son envol pour atteindre 77,9 % en 2007-2008, supérieur à celui d'avant crise de 2002. Ainsi,

malgré l'impact de la crise qui a désorganisé les systèmes scolaires dans la zone CNO, les tendances se sont maintenues sur la période 2005-2008 après une période de turbulences.

En effet, la croissance économique des deux premières décennies de l'indépendance de la Côte d'Ivoire a permis de contenir les effets de la croissance démographique. Mais la crise économique des années 1980 a limité la capacité d'intervention de l'Etat, entraînant la dégradation du système éducatif à travers la baisse puis la stagnation du taux brut de scolarisation, l'augmentation des effectifs, la non-satisfaction de la demande d'éducation, etc. Le graphique 23 indiquant l'évolution de cet indicateur entre 1980 et 2007, traduit une évolution presque stable du TBS au niveau national de 1980 à 2001 et une amélioration du niveau de participation des filles au primaire depuis 1960. Ceci est matérialisé par l'évolution sensible de l'indice de parité entre les garçons et les filles, tendant de plus en plus vers la parité absolue (=1). Cela suscite une lueur d'espoir quant au changement de comportement des familles vis-à-vis de la scolarisation des filles en Côte d'Ivoire.

Graphique 23 : Evolution du TBS au primaire par sexe de 1980 à 2007



* Les chiffres de 2002 à 2004 ne concernent que la zone gouvernementale.

Source : MEN/DIPES.

Sur la période 1990-2001, à l'exception des années 1993-1994 puis 1998-1999, les TBS des garçons connaissent un flechissement. Par contre, la participation des filles à l'enseignement primaire est en nette progression sur la période 1992-2001, les TBS des filles progressant

chaque année pour atteindre 67,7 % en 2001-2002. Cette hausse serait la résultante de toutes les actions de sensibilisation réalisées par l'Etat et les partenaires au développement. Cependant, à partir de 2002 et suite à la crise militaro-politique, le TBS des filles connaît une baisse relative et atteint 63,7 % en 2007-2008. Toutefois, la participation des filles à l'enseignement primaire demeure largement en-dessous de celle des garçons malgré les points positifs enregistrés.

Les données du ministère de l'éducation mettent en évidence, une amélioration du TBS national depuis l'harmonisation du système éducatif en 2006. Qu'en est-il de la couverture régionale ?

3.5.2.2 - Différenciation régionale de la couverture à l'enseignement primaire

Les taux bruts de scolarisation connaissent en général une fluctuation sur la période 1990-2006. A Abengourou par exemple, les taux baissent en passant de 74,2 % en 2000-2001 à 67,2 % en 2002-2003 (début de la crise ivoirienne), et remonte à 73 % en 2006-2007. Les disparités globales par genre persistent avec des écarts importants (+13,4) en 2000-2001. Elles sont très marquées au niveau régional. Ainsi, en 2006-2007, entre Dimbokro (TBS Garçons = 93,4 %) et Abidjan (TBS Filles = 46,1 %), l'écart est de 47,3 points. Les TBS les plus élevés sur les trois périodes sont ceux de Yamoussoukro et Daloa, tandis que Korhogo, Odienné et San-Pedro affichent, pour l'année 2000-2001, les taux les plus bas (Cf. Tableau 27).

Tableau 27 : Classification des régions en fonction de leur taux brut de scolarisation au primaire

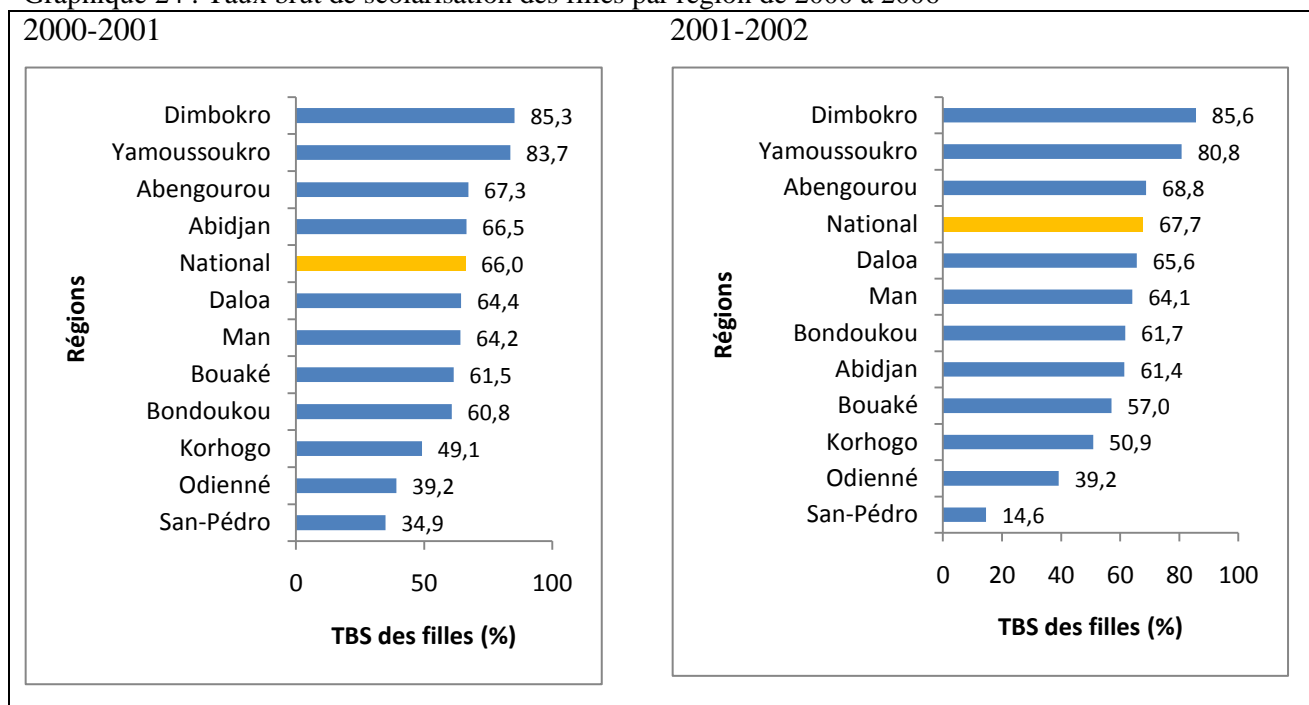
Régions	2000/2001	2001/2002	2005/2006	2006/2007
Fortement scolarisées	Dimbokro Yamoussoukro Daloa Man	Daloa Dimbokro Yamoussoukro	Dimbokro Daloa Yamoussoukro	Dimbokro Yamoussoukro Daloa
Moyennement scolarisées	Abengourou Abidjan Bouaké Bondoukou	Man Abengourou Abidjan Bondoukou Bouaké	Abengourou	Abengourou, Bondoukou
Faiblement scolarisées	Korhogo Odienné San-Pédro	Korhogo Odienné San-Pédro	Bondoukou Abidjan Man, Korhogo Odienné Bouaké San-Pédro	Man Abidjan Korhogo Odienné Bouaké San-Pédro
TBS National	74,0 %	76,0 %	74,0 %	74,3 %

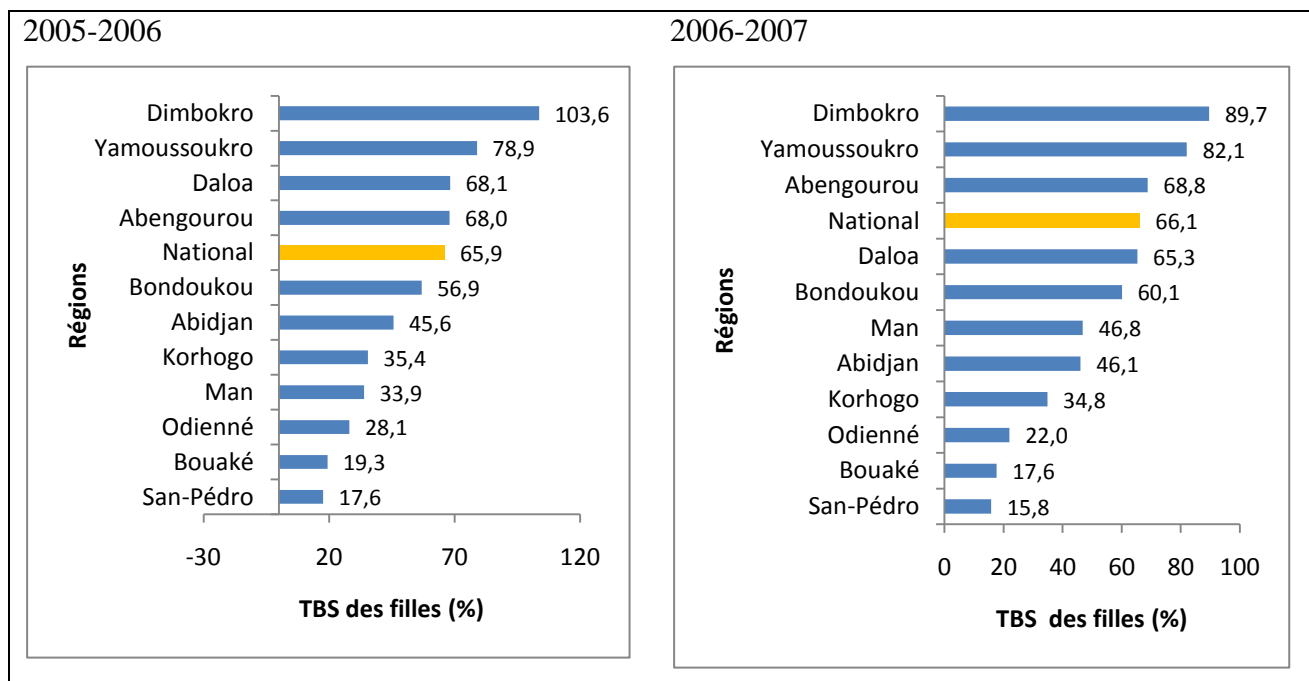
Source : MEN/DIPES.

En considérant la moyenne nationale de l'année scolaire concernée, une subdivision en trois zones de scolarisation est possible : (i) zones faiblement scolarisées, (TBS inférieur à 60 %) ; (ii) zones moyennement scolarisées, (TBS compris entre 60 % et celui de la moyenne nationale) ; (iii) zones fortement scolarisées, (TBS supérieur à celui de la moyenne nationale). D'une manière générale, les régions sous-scolarisées correspondent à celles dont le TBS des filles est faible. L'attention devrait se porter sur la région de San Pedro qui a le plus faible TBS depuis 1995-1996 (40,4 %) et est très irrégulier dans sa progression (41,6 % en 2000-2001 ; 20,1 % en 2005-2006 et 17,9 % en 2006-2007).

Avec un TBS de 74,0 % en 2000-2001 et 74,3 % en 2006-2007 (Unesco, 2010), la Côte d'Ivoire accuse un retard important par rapport à la valeur moyenne du TBS (88 %) contenu dans la « *Procédure accélérée, année 2000 et proche* ». On note par ailleurs, une disparité en faveur des garçons. Comme l'objectif recherché est, avant tout, d'accroître substantiellement le TBS national de scolarisation, l'accent devrait être mis sur la population féminine et les zones les plus faiblement scolarisées.

Graphique 24 : Taux brut de scolarisation des filles par région de 2000 à 2006





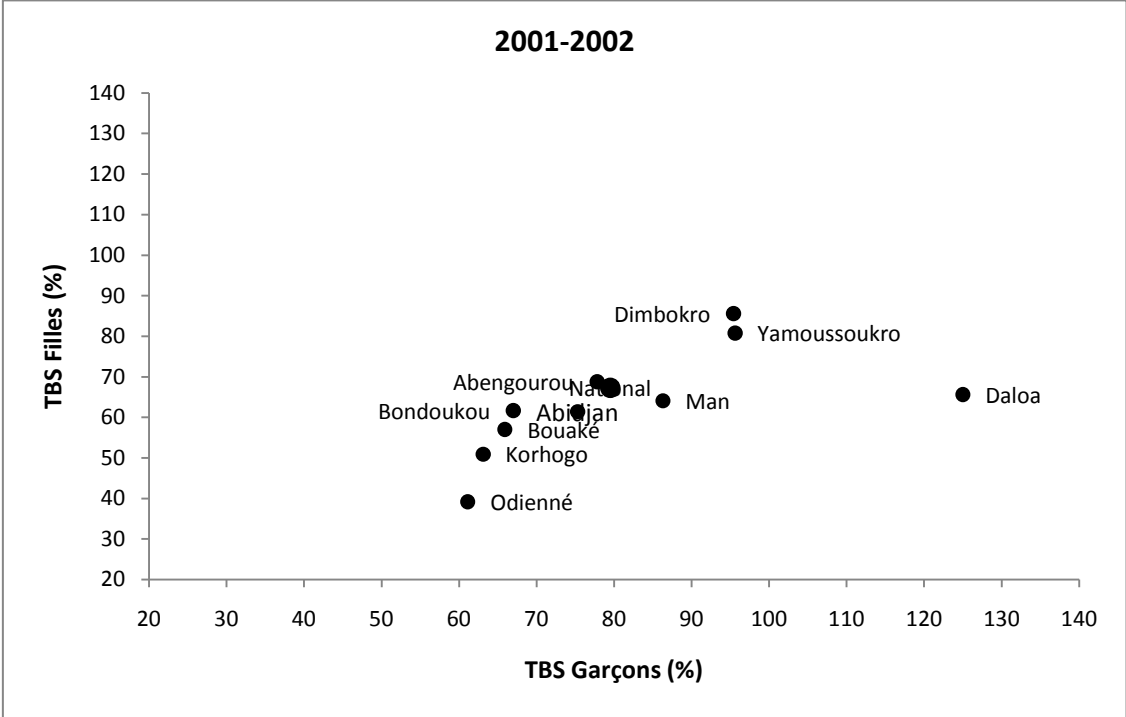
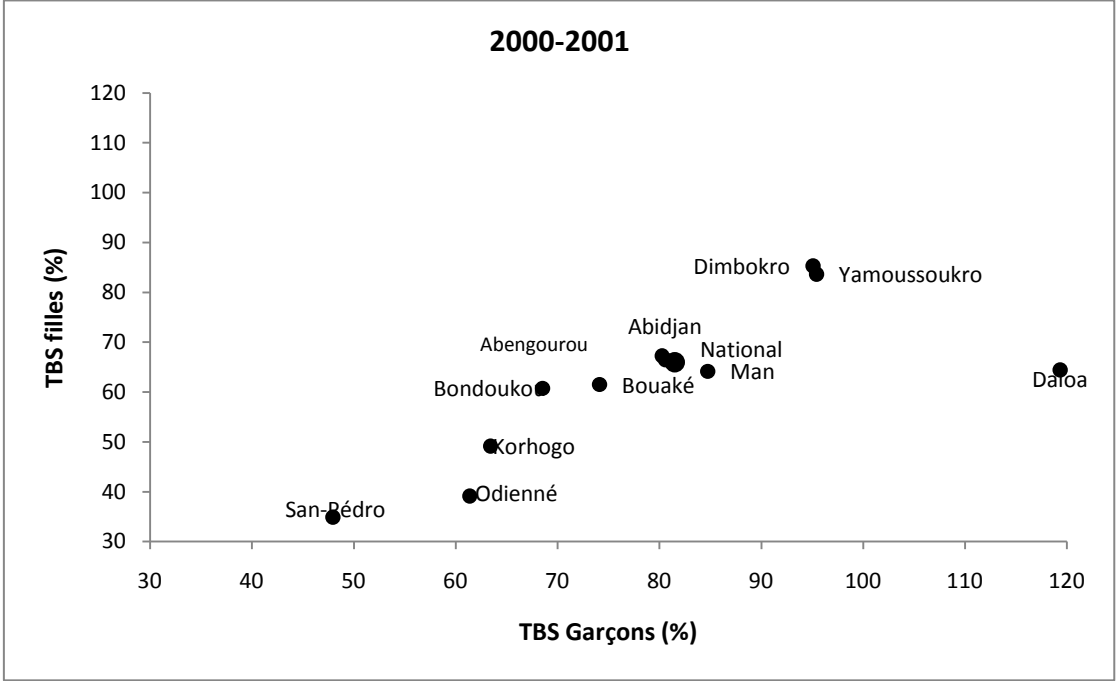
Source : MEN/DIPES.

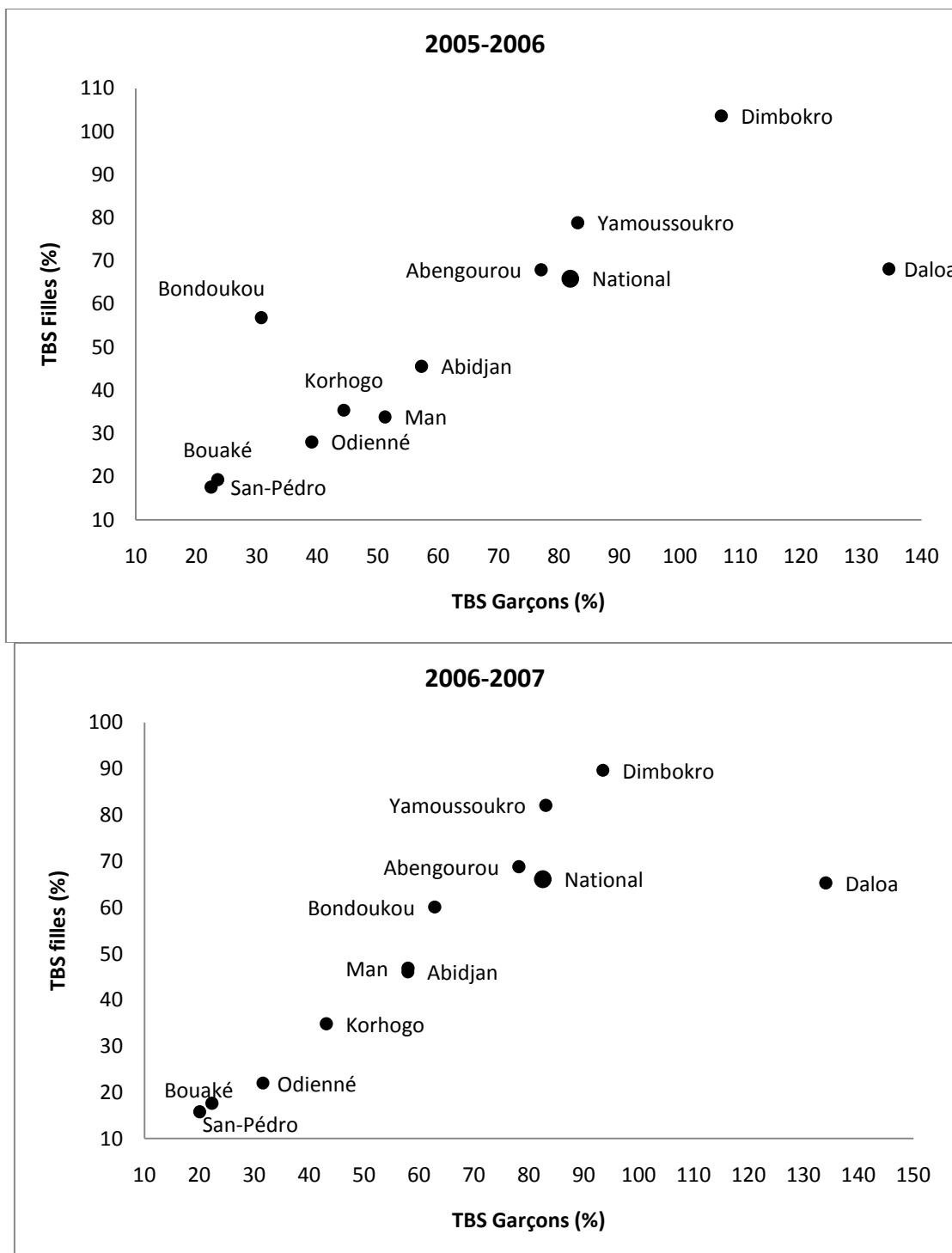
Les graphiques suivants représentent les nuages des TBS masculin et féminin pour les années scolaires 2000-2001, 2001-2002, 2005-2006 et 2006-2007. Sur les quatre années, cet indicateur présente dans la majorité des régions une disparité en faveur des garçons. Cependant, cet écart qui est très fort en 2000 s'amenuise au fil des années scolaires mettant en évidence le fait que les filles sont de plus en plus scolarisées au même titre que les garçons au primaire.

En 2000-2001, les TBS masculin et féminin dépassent les 50 % dans huit régions. La région de Daloa connaît le TBS le plus élevé chez les garçons (119,3 %). Par contre, dans cette même région, le TBS des filles est bas (64,4 %), créant une forte différence en faveur des garçons. A Korhogo, San Pedro et Odienné, les TBS féminins sont inférieurs à 50 %. Les TBS masculin et féminin sont les plus bas à San-Pedro (34,9 % chez les filles et 47,9 % chez les garçons). Au cours de l'année scolaire 2005-2006, la concentration du nuage de points autour de la première bissectrice indique la réduction des disparités entre les garçons et les filles dans la plupart des régions. Daloa demeure une particularité avec l'écart entre les TBS masculin et féminin qui se creuse, passant de 66,5 à 68,7 points. Les TBS masculin et féminin des régions de Dimbokro, Yamoussoukro, Bouaké et San-Pedro présentent moins de différences. A Yamoussoukro, les TBS féminin et masculin sont respectivement 78,9 % et 83,1 %. A Bondoukou, le TBS des filles (56,9 %) est supérieur à celui des garçons (30,8 %).

En 2006-2007, Daloa reste la seule région où les disparités entre filles et garçons sont très prononcées. En revanche, dans les autres régions, les filles sont scolarisées autant que les garçons, car les disparités sont très réduites. L'exemple de Dimbokro est illustratif. A Yamoussoukro, les TBS féminin et masculin sont respectivement de 89,7 % et 93,4 %.

Graphique 25 : Evolution du TBS au primaire par région en 2000-2001, 2001-2002, 2005-2006 et 2006-2007



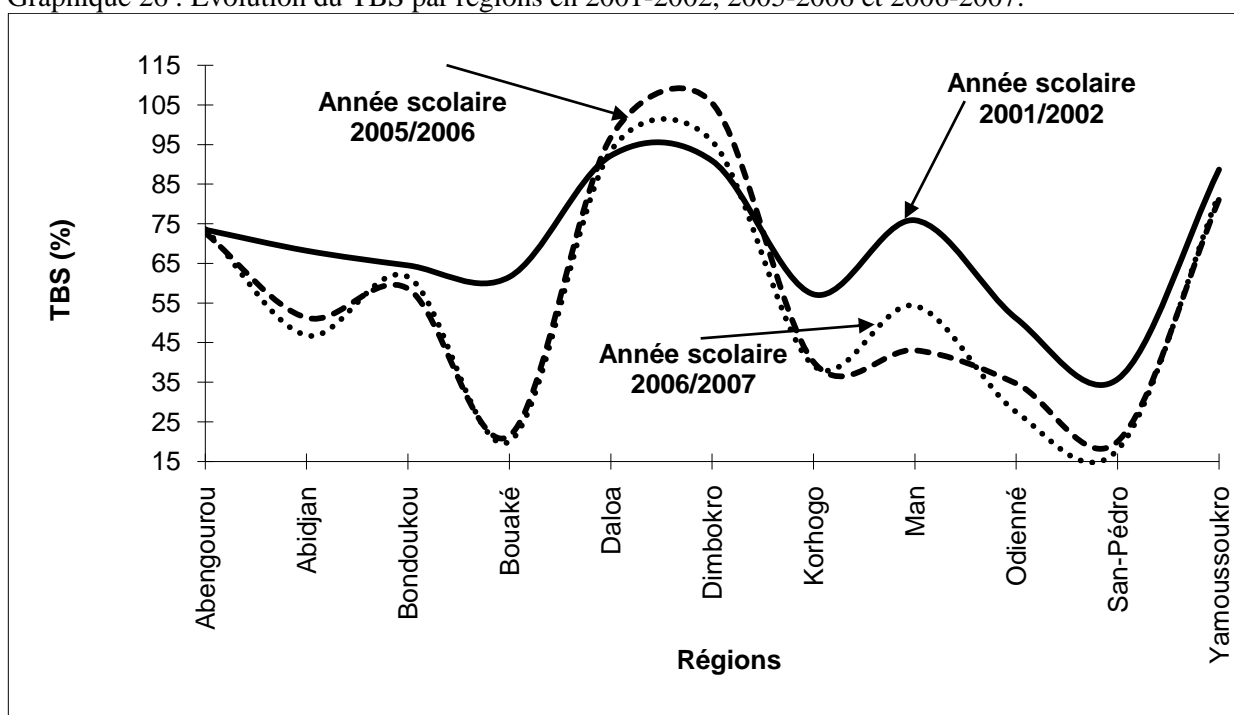


Source : MEN/DIPES.

En somme, les valeurs du TBS dans la zone CNO en 2005-2006 et 2006-2007 par rapport à 2001-2002, mettent en évidence tous les efforts à faire pour rétablir et améliorer la couverture scolaire. Dans les autres régions, le rythme de croissance démographique est plus rapide que celui de la croissance des élèves, expliquant ainsi en partie la baisse des taux. La valeur des TBS à Bouaké et à Man par rapport à celle des années antérieures, est un bon indicateur de la

localisation géographique du conflit ivoirien. Ces deux régions qui avaient une très grande couverture scolaire avant la crise de 2002, se retrouvent en 2006-2007 avec des TBS divisés par 3 (Bouaké) et par 1,5 (Man). Concernant cette dernière région, il faut noter une augmentation de plus de 11 points entre 2005-2006 et 2006-2007, témoignant d'une certaine dynamique concertée autour de l'école. Quant à Korhogo et Odienné, les écarts oscillent entre 18 et 24 points. La région de San-Pédro, quant à elle, est marquée par les conséquences des conflits fonciers (Cf. Graphique 26).

Graphique 26 : Evolution du TBS par régions en 2001-2002, 2005-2006 et 2006-2007.



Source : MEN/DIPES.

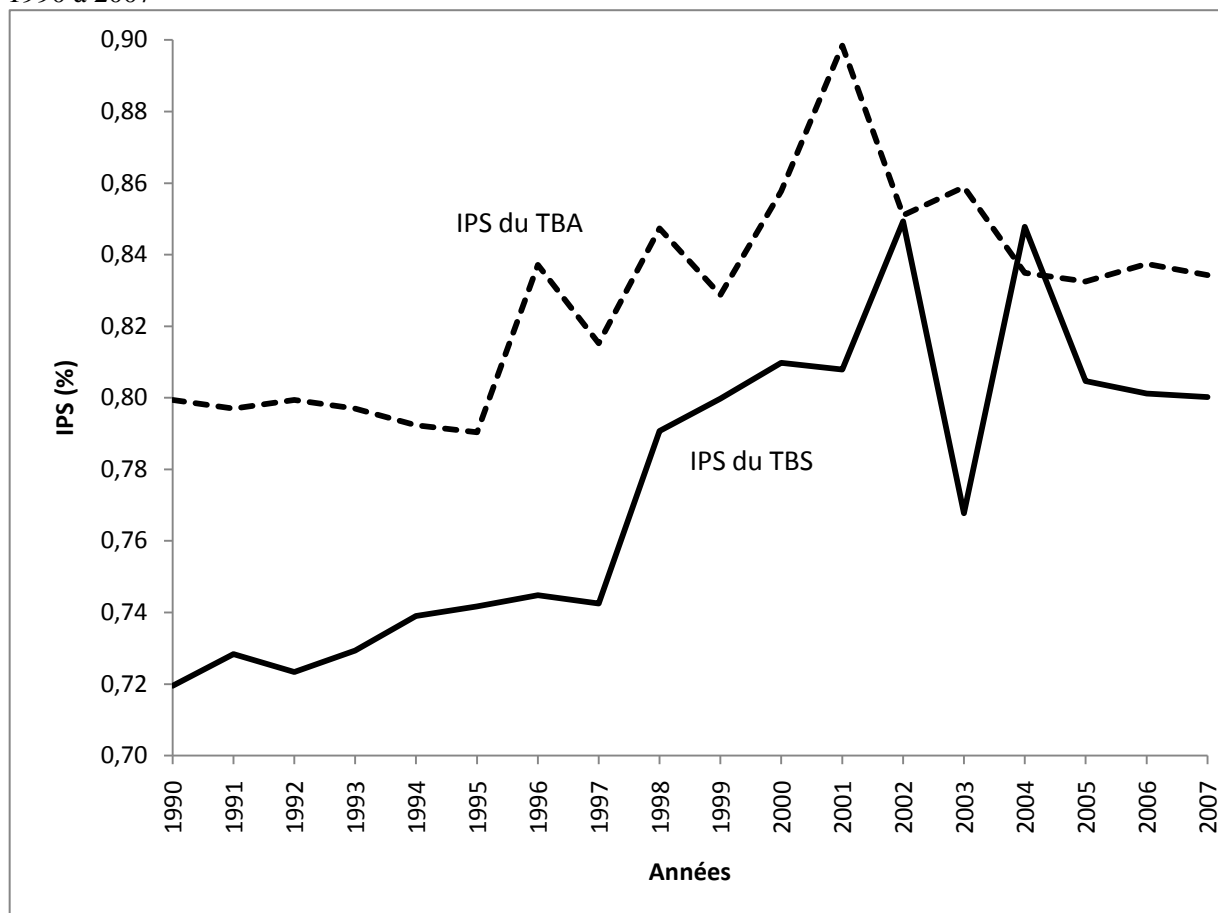
Par ailleurs, le taux net de scolarisation (TNS) au niveau national est passé de 56,5 % en 2002 à 56,1 % en 2008, avec 58,8 % chez les garçons contre 53,1 % chez les filles, avec un indice de parité entre sexe de 0,85. En milieu rural, il est de 49,8 % et 68,2 % en milieu urbain (Banque mondiale, 2009).

3.5.2.3- Parité au primaire

L'indice de parité entre les sexes est le ratio filles/garçons et révèle les disparités de scolarisation entre les filles et les garçons. Dans le cadre de cette étude, nous avons calculé deux indices : l'un concerne le ratio filles/garçons pour les nouveaux entrants au grade 1. Cet indice appelé IPS du taux brut d'admission, est calculé en faisant le rapport des TBA des filles et des garçons. Le second ratio est le rapport des taux bruts de scolarisation des filles et des

garçons inscrits au primaire (du grade 1 au grade 6). Il s'agit de l'IPS du taux brut de scolarisation.

Graphique 27 : Evolution de l'Indice de Parité (du TBA et du TBS) entre les sexes du primaire de 1990 à 2007



Source : MEN/DIPES.

Les disparités entre les sexes dans le primaire commencent par des différences lors des inscriptions en première année de ce cycle. L'IPS du taux brut d'admission est inférieur à 1 de 1990 à 2007. Toutefois les écarts entre les sexes dans l'accès à l'éducation ont diminué progressivement sur la période 1990-2001 où le ratio est de 90 filles pour 100 garçons en 2001-2002 (avant-crise). Malgré cette tendance positive, le nombre de filles commençant l'école au primaire est encore de l'ordre de 83 filles pour 100 garçons en 2007-2008.

Quant à l'IPS du TBS primaire, il connaît une croissance régulière de 1990 à 2001 (période post crise) mais évolue toujours en dessous de l'IPS du taux brut d'admission. Le rythme élevé de la participation des filles à la scolarisation par rapport aux garçons a entraîné une amélioration du ratio nombre de filles inscrits au primaire par le nombre de garçons inscrits au primaire. En effet, ce ratio est passé de 0,72 en 1990 à 0,81 en 2001-2002. Néanmoins, de

fortes disparités subsistent encore en Côte d'Ivoire au détriment des filles. De 2005 à 2007, l'IPS du TBS s'est stabilisé autour de 80 filles pour 100 garçons scolarisés.

3.5.3- Qualité de l'enseignement primaire

Il s'agit ici d'analyser l'impact de la crise sur la qualité de l'enseignement, et ce, à travers certains indicateurs de performances que sont le ratio élèves par maître, le taux de réussite aux examens, les taux d'achèvement du cycle primaire et les taux de redoublement ou d'abandon.

3.5.3.1- Statuts du personnel enseignant

La capacité du système éducatif en infrastructures et en enseignants est évaluée à l'aide des différents ratios présentés dans les tableaux et graphiques ci-dessous. Les disparités dans leur répartition sont révélées par l'analyse régionale.

3.5.3.1.1- Politique de recrutement

En Côte d'Ivoire, la politique de recrutement des enseignants du primaire est fondée sur les options prises dans le cadre de la lettre de politique sectorielle (lettre de politique sectorielle/MEN, 1998). Dans l'action gouvernementale, la politique de recrutement de l'ensemble des fonctionnaires de l'Etat relève des attributions du Ministère de la Fonction Publique et de l'Emploi. Ce dernier intervient donc pour recruter les personnels sur les emplois conformément aux besoins exprimés par les différents ministères notamment celui en charge de l'éducation. Celui-ci, sur la base des postes d'enseignants (2 500) qui lui sont alloués par le Ministère de la Fonction Publique et de l'Emploi, organise chaque année, le concours de recrutement des instituteurs titulaires. Les 2 500 postes à pourvoir, étant répartis entre les instituteurs ordinaires (800) et les instituteurs adjoints (1 700). Les niveaux de recrutement exigés étant le baccalauréat pour les instituteurs ordinaires et le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) pour les instituteurs adjoints (Biney, 2008). Cette disposition demeure malgré l'insuffisance des enseignants pour l'encadrement des élèves dans certaines régions du pays. Les syndicats d'enseignants encore très décisifs dans l'orientation de la politique éducative s'opposeraient à tout recrutement en dehors de la procédure ci-dessus indiquée. Cependant entre 2004 et 2008, pour combler un déficit de 5 000 instituteurs dans le pays, la Fonction publique a lancé le concours de recrutement des instituteurs adjoints sans aucune précision sur la date d'obtention du BEPC, le diplôme requis pour se présenter à ce concours. Seulement la limite d'âge de 18 à 35 ans avait été exigée. Ainsi, des personnes faute d'emplois qui exerçaient d'autres activités de mécaniciens, de commerçantes, de gérants de

cabines téléphoniques, titulaires du BEPC depuis des années, se sont présentés au concours et ont été recrutés. Ces derniers n'ont bénéficié que d'une formation de courte durée et ont été aptes à dispenser des cours aux enfants du primaire. Cette initiative, objet de préoccupations des syndicats d'enseignants, aurait fortement contribué à la dégradation de la qualité de l'école primaire. En effet, il semblerait que ces nouveaux enseignants soient incapables de préparer et de présenter un cours relativement parfait²⁹.

Il faut préciser qu'il existe un vivier considérable de recrutement pour ces emplois d'enseignants encore attractifs (plus de 25 000 candidats à chaque concours) et le recrutement des instituteurs se fait après concours sur la base d'un test psychotechnique. Toutefois, il existe deux voies dans la formation des instituteurs selon le niveau exigé au concours, soit le BEPC ou le Baccalauréat.

3.5.3.1.2- Formation des instituteurs

La formation des instituteurs est donc fonction de son niveau de recrutement. Les élèves-maîtres sont recrutés sur un concours national, puis affectés par décision administrative dans l'un des quatorze centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) du pays. Ceux-ci y passent normalement 5 à 6 mois de formation théorique avant d'être affectés sur le terrain comme stagiaires, l'année suivante pour la phase pratique. Ces derniers seront titularisés après une année de stage pratique comme instituteurs ordinaires (recrutés après le baccalauréat). Leur salaire s'établit à 6 unités (6 fois) de PIB par tête. En revanche, les instituteurs adjoints sont directement recrutés selon le même mode opératoire que les instituteurs ordinaires mais subissent seulement un mois de formation pendant les vacances, avant d'être affectés dès la rentrée scolaire suivante. La rémunération de ces derniers recrutés après le BEPC, est à 3,9 unités de PIB par tête, largement soutenable par la nouvelle politique envisagée par l'Etat dans ses options stratégiques à long terme (MEN/METFP/MESRS, 2009). Toutefois, pour une nouvelle politique de recrutement et de formation des enseignants du primaire, même recrutés après le BEPC comme le suggèrent certains spécialistes de la question, afin de déployer le nombre d'enseignants nécessaire à l'expansion du système, il serait nécessaire de préserver la qualité de l'enseignement en revenant au système d'orientation dans les Centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) où les instituteurs étaient formés pendant deux ans, dont une année de théorie et une année de pratique.

²⁹ Notre Voie du mardi 17 août 2010 : Instituteurs adjoints et professeurs limités, cours de renforcement sur fond de chantage, moyennes annuelles monnayées -Comment la catastrophe scolaire se prépare

3.5.3.1.3- Evolution des enseignants formés

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, il ressort des statistiques du Ministère de l'Education que 49 412 enseignants titulaires de l'enseignement primaire ont renseigné leur certificat de première prise ou de reprise de service et sont considérés comme effectivement en activité. Ces effectifs n'intègrent pas ceux qui n'ont pas pu, pour des raisons diverses, renseigner leur certificat de première prise ou de reprise de service. Ils ne prennent pas non plus en compte les enseignants bénévoles/contractuels dont les communautés ont eu recours pour suppléer l'absence de nombreux titulaires ; ces derniers refusent de retourner à leur poste du fait de la précarité de la situation sociopolitique en Côte d'Ivoire, notamment dans les zones ex-assiégées.

Quant à l'offre en personnel enseignant au niveau du primaire, il est à souligner qu'elle est affectée par des déperditions annuelles importantes qui semblent être occultées par les aspects structurels de gestion. En effet, de 2001 à 2006, les déperditions annuelles sont comprises entre 1 300 et 1 700. C'est en moyenne 1 500 enseignants qui sortent chaque année du système éducatif ivoirien à la suite des abandons, des décès, des démissions, des départs à la retraite et d'autres positions spéciales. Ces déperditions annuelles absorbent pour être compensées, à elles seules, 60 % des recrutements prévus. En réalité, ce sont 500 instituteurs qui étaient destinés à couvrir les besoins liés aux effectifs de remplacement. Avec la tendance actuelle, les déperditions absorbent les effectifs prévus pour l'expansion du système éducatif ivoirien qui prévoyait la construction de 2 000 classes chaque année.

Tableau 28 : Déperdition des enseignants du primaire entre 2001 et 2006

Année scolaire	Abandons	Décès	Démission	Disponibilité	Inaptitudes à la fonction enseignante	Mise à disposition	Retraite	Total
2001-2002	91	320	0	16	0	2	994	1492
2002-2003	36	263	1	11	0	3	112	1436
2003-2004	64	334	5	9	0	8	951	1371
2004-2005	58	183	7	13	78	10	1092	1441
2005-2006	10	194	0	20	23	8	1455	1710

Source : MEN/DRH/SDRC.

Les déperditions sont si importantes au cours d'une année scolaire qu'elles réduisent l'effectif de ceux qui sont en fonction et entraînent la tenue des classes multigrades par certains enseignants.

Tableau 29 : Impact des déperditions sur la disponibilité des enseignants du primaire entre 2001 et 2006

Année scolaire	Recrutement après formation	Déperdition	Disponibilité effective
2001-2002	1916	1492	424
2002-2003	1895	1436	459
2003-2004	2452	1371	1081
2004-2005	2357	1441	916
2005-2006	2510	1710	800

Source : MEN/DRH/SDPEMP.

Situation de l'enseignement durant la crise

Dans les zones Centre Nord Ouest (CNO) du pays contrôlées par les ex-rebelles, les services publics ont quasiment disparu et de nombreuses écoles ont cessé de fonctionner au tout début du déclenchement de la crise en septembre 2002, surtout en raison du fait qu'un grand nombre d'enseignants (et d'autres fonctionnaires) sont restés, dans les principales villes du sud, après s'y être déplacées (Internal Displacement Monitoring Centre, 2005). C'est ce que confirme par la même occasion Human Rights Watch (août 2007) cité par Biney (2008). En effet, avant le début de la crise, la zone CNO comptait 14 442 enseignants titulaires. Durant l'année 2002-2003, avec le départ des enseignants titulaires qui ont fui la partie nord du territoire ivoirien théâtre des combats et la paralysie totale de l'administration scolaire dans cette zone, le nombre total d'enseignants titulaires dans les zones CNO est tombé à 1 771 personnes et de nombreuses écoles ont été obligées de fonctionner avec l'aide de 4 907 enseignants bénévoles en 2002-2003. Il y avait donc un enseignant titulaire pour deux enseignants volontaires. Ces derniers dont certains étaient des étudiants de l'université locale, ont été recrutés par les partenaires locaux de l'éducation et rémunérés par les parents d'élèves, à travers les comités de gestion de l'enseignement scolaire (COGES) et les communautés, en remplacement des enseignants fonctionnaires qui ont dû abandonner leur poste durant la période du conflit. Les enseignants titulaires, restés sur place, percevaient encore leur salaire du Ministère de l'Education Nationale qui manifestait cependant, de temps en temps, de suspendre les salaires de ceux qui sont restés dans la zone administrée par les ex-rebelles. Quant aux enseignants volontaires, ils percevaient une rémunération mensuelle variant entre 5 000 et 10 000 FCFA (10 à 20 dollars)³⁰ représentant annuellement 0,12 unité du PIB par tête en 2008. La plupart des enseignants volontaires sont encore dans le système éducatif ivoirien et, conformément à

³⁰ <http://www.irinnews.org/fr/reportfrench.aspx?reportid=63971> accédé le 21/10/2010

une récente décision politique de mai 2008, ils devront être intégrés progressivement dans l'administration centrale. Toutefois, la double détermination de leur effectif exact, poserait encore problème d'une part, les dernières estimations font état de l'ordre de 21 867 enseignants volontaires dont les dossiers ont été présentés par le comité école-examen (C2E) institué par les forces nouvelles et en charge de l'administration de l'éducation dans la zone CNO) et, d'autre part, leur niveau de formation initiale est primordiale. Ceci non seulement pour la définition de leur plan d'intégration, mais également utile au calcul des taux d'encadrement prévisibles (Banque mondiale, 2009). Avec le retour progressif à la paix, la décision du gouvernement de redéployer le personnel enseignant titulaire et l'administration, en général, en leur octroyant des primes d'incitation, de retenir et d'intégrer, après vérification des critères d'âge, de diplôme et de nationalité, 2 648 enseignants volontaires des zones CNO dont 2 082 instituteurs adjoints et ordinaires et 566 enseignants des lycées et collèges³¹, a été le signe d'une évolution positive pour tous ceux qui vivent dans les régions frappées de plein fouet par la crise militaro-politique. Dans la pratique, il ressort que dans les zones Centre Nord Ouest, pour faire face aux déficits en personnels enseignants et à l'insuffisance des infrastructures scolaires suite à leur destruction ou leur occupation comme base de la rébellion, dans certains cas, les classes à cours jumelés ou multigrades sont de plus en plus d'actualité. Dans cette organisation de la classe, l'enseignant encadre dans une même classe deux groupes d'élèves de niveaux différents (Biney, 2008). La situation de précarité des familles à cause de la quasi-paralysie de l'activité économique a contribué à la baisse de la demande scolaire. Aussi à la rentrée scolaire de 2008-2009, 2 217 enseignants volontaires dont plus de 550 du primaire, ont été recrutés par la Fonction Publique et affectés comme enseignants titulaires dans tout le pays après avoir reçu une formation accélérée d'un mois sous l'égide de l'Unicef, dans les différents CAFOP du pays. Les 448 autres restants ont connu le même sort à la rentrée suivante. En revanche, ceux d'entre eux qui n'ont pas connu de nouvelles affectations, exerceraient encore comme bénévoles dans la zone CNO. Toutefois, leur situation devient difficile dans la mesure où la coordination des Comités de gestion des lycées et collèges des zones ex-assiégées menacerait de ne plus prendre en charge leur rémunération dès la rentrée 2009-2010.

³¹ Source : Fraternité matin du 14 mai 2008

Tableau 30 : Récapitulatif des enseignants dans la zone CNO

Année scolaire	Cycle scolaire	Enseignants titulaires	Enseignants bénévoles	Ensemble
Avant-crise 2001- 2002	Primaire	11 083	0	11 083
	Secondaire	3 359	0	0
	Total	14 442	0	14 442
(EPT ³²) 2002-2003	Primaire	1 495	3 841	5 336
	Secondaire	276	1 068	1 344
	Total	1 771	4 907	6 678
(ASM ³³) 2003-2004	Primaire	3 857	2 678	6 535
	Secondaire	591	729	1 320
	Total	4448	3407	7855
(CSE ³⁴) 2004-2005	Primaire	2991	2506	5497
	Secondaire	271	385	656
	Total	3262	2891	6153
2005-2006	Primaire	1079	719	1798
	Secondaire			
	Total			
2006-2007	Primaire		4300	
	Secondaire			
	Total			
2007-2008	Primaire	10018	4304	16371
	Secondaire			
	Total			
2008-2009	Primaire	8 668	3 270	11 938
	Secondaire			
	Total			

Source : DREN Bouaké, MEN/DIPES (de 2001 à 2005) ; MEN/ DIPES (2008-2009).

La situation des enseignants au primaire en période post-crise est marquée par une évolution de la proportion des instituteurs adjoints par rapport à leurs homologues ordinaires. En effet, de 2006 à 2008, elle est passée de 10 % à 24 %, marquant la volonté des autorités éducatives du pays de réduire la masse salariale des enseignants (Cf. Tableau 31).

Tableau 31: Evolution des enseignants du primaire par emploi et par catégorie de 2006-2007 à 2008-2009

Emploi	Catégories	Femmes		Hommes		Total	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
2006-2007							
Instituteur adjoint	C2	832	16,3	4 286	83,7	5 118	10,4
Instituteur ordinaire	B3	8748	19,7	35 546	80,3	44 294	89,6
Total		9 580	19,4	39 832	80,6	49 412	100,0
2008-2009							
Instituteur adjoint	C2	3 949	36,5	6 874	63,5	10 823	24,1
Instituteur ordinaire	B3	6 912	20,3	27213	79,7	34 125	75,9
Total		10 861	24,2	34 087	75,8	44 948	100,0

Source : DRH-MEN, 2007, Annuaire statistique du MEN/DIPES 2008-2009.

³² Ecole pour tous.

³³ Administration scolaire minimale.

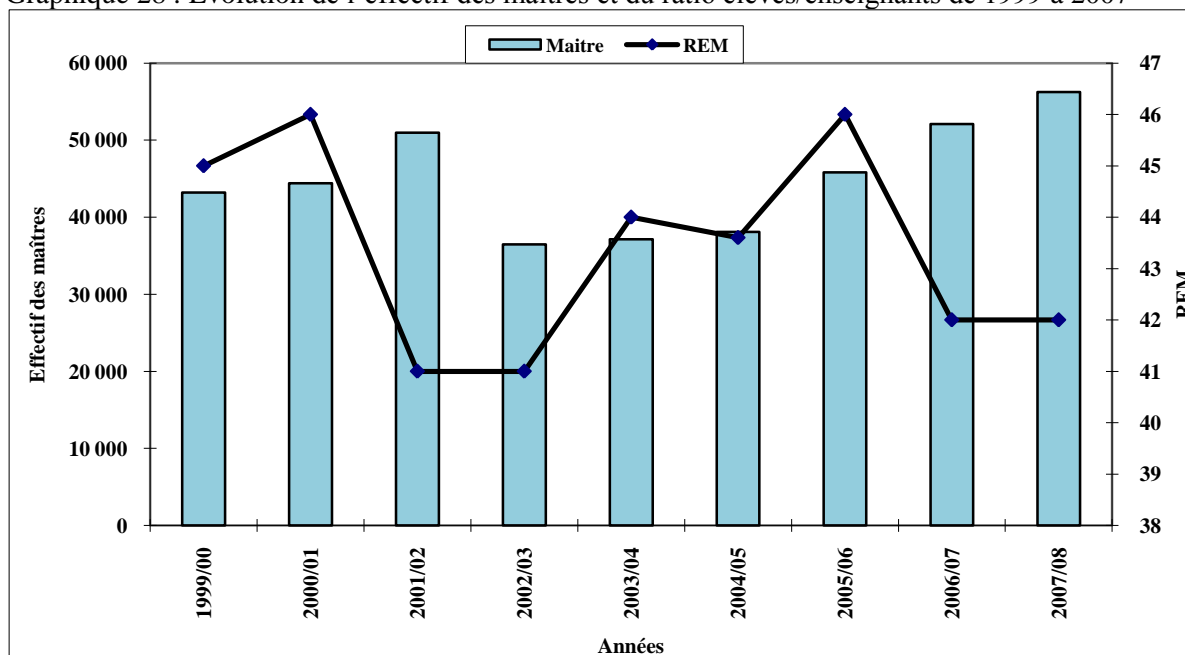
³⁴ Comité de sauvetage de l'école.

3.5.3.2- Encadrement des élèves du primaire au niveau national

Ce ratio élèves-maître (REM) est très important car il permet de mesurer l'encadrement au sein du système éducatif, ce qui est nécessaire pour la planification dans le secteur de l'éducation.

Sur le plan national au primaire, on relève un maître pour 42 élèves en 2007-2008. Cet indicateur connaît une nette amélioration en ce sens qu'un enseignant encadre en moyenne 42 élèves au primaire en 2007-2008 contre 46 élèves en 2000-2001. Il faut surtout noter qu'avant la crise de 2002, le ratio élèves/maître qui se situait à 45 en 1999-2000, a connu une hausse en 2000, traduisant une baisse de l'encadrement. De 2000-2001 à 2001-2002, on constate une amélioration de ce taux d'encadrement passant de 46 élèves pour un maître au cours de l'année scolaire 2000-2001 à 41 élèves en 2001-2002, pour se stabiliser à 42 élèves en 2006-2007. En période de crise militaro-politique, ce ratio s'est établi à 41 élèves pour un maître au cours de l'année scolaire 2002-2003, alors que les effectifs dans le primaire, avaient baissé approximativement de 4 % et celui des maîtres de 1,5 % (Cf. Graphique 28).

Graphique 28 : Evolution de l'effectif des maîtres et du ratio élèves/enseignants de 1999 à 2007



Source : MEN/DIPES.

On observe que l'effectif des maîtres a baissé dans des proportions moindres que celui des élèves. En zone gouvernementale (Sud), l'arrivée des enseignants des zones Centre-Nord-Ouest, suite à la crise, a eu pour effet d'accroître leur effectif dans cette zone surtout au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Mais, dans le même temps, l'effectif des élèves

s'est accru à un taux supérieur à celui des enseignants car ils étaient plus nombreux à quitter les zones centre-nord-ouest. Ce qui a entraîné la hausse de ce ratio comparativement à 2002-2003, celui-ci s'est établi à un maître pour 44 élèves en 2003-2004. L'analyse du ratio élèves/maître révèle que la crise de septembre 2002, qui a provoqué le déplacement des enseignants et des élèves vers cette zone, a annihilé l'amélioration de ce ratio constatée au cours des deux dernières années scolaires d'avant crise.

3.5.3.3- Encadrement des élèves du primaire au niveau des régions du pays

Les conditions d'apprentissage des élèves sont nécessaires pour l'amélioration de leur performance. L'analyse de l'évolution des taux d'encadrement au niveau régional, à travers le ratio élèves par maître, indique quatre tendances (Cf. Tableau 32).

La première est celle des régions d'Abengourou, de Daloa et de Bondoukou qui, au cours de la période 1999-2002, ont connu une baisse progressive de leur ratio élèves par maître. Cette baisse traduirait une amélioration de l'encadrement dans ces régions au cours de cette période. En revanche, pendant les années scolaires de crise, ce ratio s'est accru.

La seconde tendance est relative à Abidjan, Dimbokro et Yamoussoukro dont les ratios évoluent de manière inconstante sur la période 1999-2005. Mais dans ces régions, le ratio élèves par maître pendant la crise est supérieur à son niveau d'avant crise, ces régions ayant accueilli les élèves venus des zones de combat. La région d'Abidjan dispose des ratios les plus bas, 43 élèves pour un maître sur la période 1999-2003, et pratiquement 40 élèves pour un maître sur la période 2003-2005. L'encadrement dans cette région est meilleur que dans les autres régions du pays. Cette situation serait due à la concentration des enseignants dans cette région qui présente des atouts considérables.

Mais force est de constater qu'à l'exception d'Abengourou, toutes les autres régions ont connu une amélioration du taux d'encadrement des élèves par les enseignants pendant la crise, les moyennes annuelles au cours de cette période, sont inférieures à celles des trois dernières années scolaires d'avant crise. Parmi toutes ces régions, c'est San-Pedro qui a connu la meilleure amélioration (49 en moyenne annuelle contre 53).

La troisième tendance est celle de San-Pedro dont l'évolution diffère des deux précédentes. C'est la région qui dispose des ratios les plus élevés. Elle est celle qui ne dispose pas d'assez d'enseignants dans le primaire avec seulement un maître pour pratiquement 53 élèves avant la crise contre pratiquement un maître pour 49 élèves pendant la crise ; c'est dire que l'encadrement dans cette région pourrait être de moins bonne qualité que dans les autres régions.

La quatrième tendance concerne les régions de la zone CNO où l'encadrement des élèves de la région de Man a retrouvé son niveau d'avant crise de 2001-2002 après avoir traversé une période de turbulence jusqu'en 2005-2006. En revanche, la baisse du niveau d'encadrement dans les régions de Bouaké, Korhogo et Odienné en 2007-2008 serait due au déficit des effectifs élèves, au retour des enseignants dans leur zone d'avant crise et à la régularisation administrative du recrutement des enseignants bénévoles dans le corps des enseignants.

Tableau 32 : Taux d'encadrement des élèves (%) par région de 1999 à 2007

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Abengourou	47	46	44	43	46	48	40	46	42
Abidjan	44	45	40	39	42	41	43	44	43
Bondoukou	48	46	42	41	43	44	46	45	44
Bouaké	41	43	39				55	58	32
Daloa	48	47	43	41	46	47	47	43	46
Dimbokro	45	46	42	41	44	43	40	34	43
Korhogo	47	50	50				80	80	37
Man	43	43	40				50	40	40
Odienné	43	47	42				67	63	36
San-Pédro	56	56	46	46	47	53	49	38	46
Yamoussoukro	44	46	43	41	45	39	43	46	42
National	45	46	41	41	44	44	46	42	42

Source : MEN/DIPES.

Une analyse de la situation de l'encadrement des élèves du primaire en 2007-2008 permet d'affirmer que les régions de Guiglo (45), d'Abidjan1 (45), de Dimbokro (50), de Daloa (46) et de San-Pedro (61), ont des taux d'encadrement supérieurs à la moyenne nationale. En revanche, les régions de Bouaké (32), d'Odienné (36), de Korhogo (37) et de Man (38), tous situés en zone Centre Nord Ouest, ont les ratios élèves par maître les plus bas.

La moyenne nationale du ratio groupe pédagogique³⁵ par maître au primaire est égale à 0,96. C'est dire qu'en moyenne pour 96 groupes pédagogiques, il y a 100 maîtres, ce qui traduit un équilibre relatif d'enseignants. Toutefois, d'importantes disparités existent à l'intérieur et entre les différentes Directions Régionales de l'Education Nationale (DREN), voire entre les Inspections d'Enseignement Primaire (IEP). Ce manque en personnel enseignant est très accentué dans les régions de Bondoukou (1,08), de Daloa (1,03), de Dimbokro (1,08), de Guiglo (1,03), d'Odienné (1,11) et de San Pedro (1,07). C'est dans la région d'Abidjan 2 née de la scission de la région d'Abidjan qu'on enregistre le meilleur taux d'encadrement (0,81).

³⁵ Un groupe pédagogique c'est un groupe d'élèves d'un même niveau recevant dans un même lieu et au même moment l'enseignement d'un même enseignant.

Le ratio groupe pédagogique par classe est très élevé sur le plan national (1,10) ce qui traduit une insuffisance générale de salles de classes. La valeur la plus élevée est enregistrée dans la région de Daloa (1,48) et la plus faible à Odienné (0,78) (Cf. Tableau 33).

Tableau 33 : Nombre d'écoles, de groupes pédagogiques, d'élèves, d'enseignants par DREN en 2007-2008

Région	Elèves	Enseignants	Ecoles	Groupes pédagogiques	élève/maître	grped/maître
Abengourou	63 441	1 521	243	1 402	42	0,92
Abidjan1	290 658	6 481	950	6 192	45	0,96
Abidjan2	296 618	7 206	1 055	5 851	41	0,81
Aboisso	75 007	1 879	293	1 712	40	0,91
Agboville	103 939	2 499	397	2 281	42	0,91
Bondoukou	121 783	2 770	685	2 993	44	1,08
Bouaké	127 849	3 981	766	3 625	32	0,91
Daloa	238 001	5 123	870	5 290	46	1,03
Dimbokro	132 593	3 053	582	3 292	43	1,08
Divo	106 426	2 407	395	2 273	44	0,94
Gagnoa	124 194	2 807	451	2 450	44	0,87
Guiglo	78 255	1 727	313	1 781	45	1,03
Korhogo	82 941	2 239	431	1 988	37	0,89
Man	142 464	3 797	708	3 678	38	0,97
Odienné	72 013	1 988	524	2 209	36	1,11
San Pedro	197 958	4 313	811	4 623	46	1,07
Yamoussoukro	102 100	2 457	408	2 335	42	0,95
Moyenne Nationale	2 356 240	56 248	9 882	53 975	42	0,96

Source: MEN/DIPES.

Le nombre moyen d'élèves par enseignant au primaire dans le monde indique une classification de l'encadrement des élèves du primaire en trois parties en fonction du niveau de développement des pays. En effet, alors que le rapport élève par maître est de 14 dans les pays développés et de 17 dans les pays en transition en 2007, celui des pays en voie de développement a atteint 27 élèves par enseignant, niveau supérieur de deux points à la moyenne mondiale mais nettement en dessous du niveau des pays de l'Afrique subsaharienne (REM = 44). La position de la Côte d'Ivoire est inférieure au niveau régional en 2007 alors qu'elle en était supérieure, huit ans auparavant (Cf. Tableau 34).

Tableau 34 : Ratio élèves par maître au primaire par région et pays en 1999, 2005, 2006 et 2007

Régions	1999	2005	2006	2007
Monde	25	25	25	25
Amérique du Nord / Europe occidentale	15	14	14	14
Europe centrale et orientale	19	18	18	18
Asie centrale	21	21	19	18
Asie de l'Est et pacifique	22	20	20	19
Etats arabes	23	22	22	21
Amérique latine et Caraïbes	26	23	23	23
Asie du Sud et de l'Ouest	36	39	40	39
Afrique subsaharienne	41	45	45	44
Côte d'Ivoire	43	42	46	41
Bénin	53	47	44	54
Burkina Faso	49	47	46	55
Cameroun	52	48	45	44
Guinée	47	45	44	45
Madagascar	47	54	48	49
Mali	62	54	56	52
Niger	41	44	40	40
Sénégal	49	42	39	34
Tchad	68	63	63	60
Togo	41	34	38	39

Source : Rapport Mondial EPT 2008, 2009 et 2010.

3.5.3.4- Achèvement au primaire

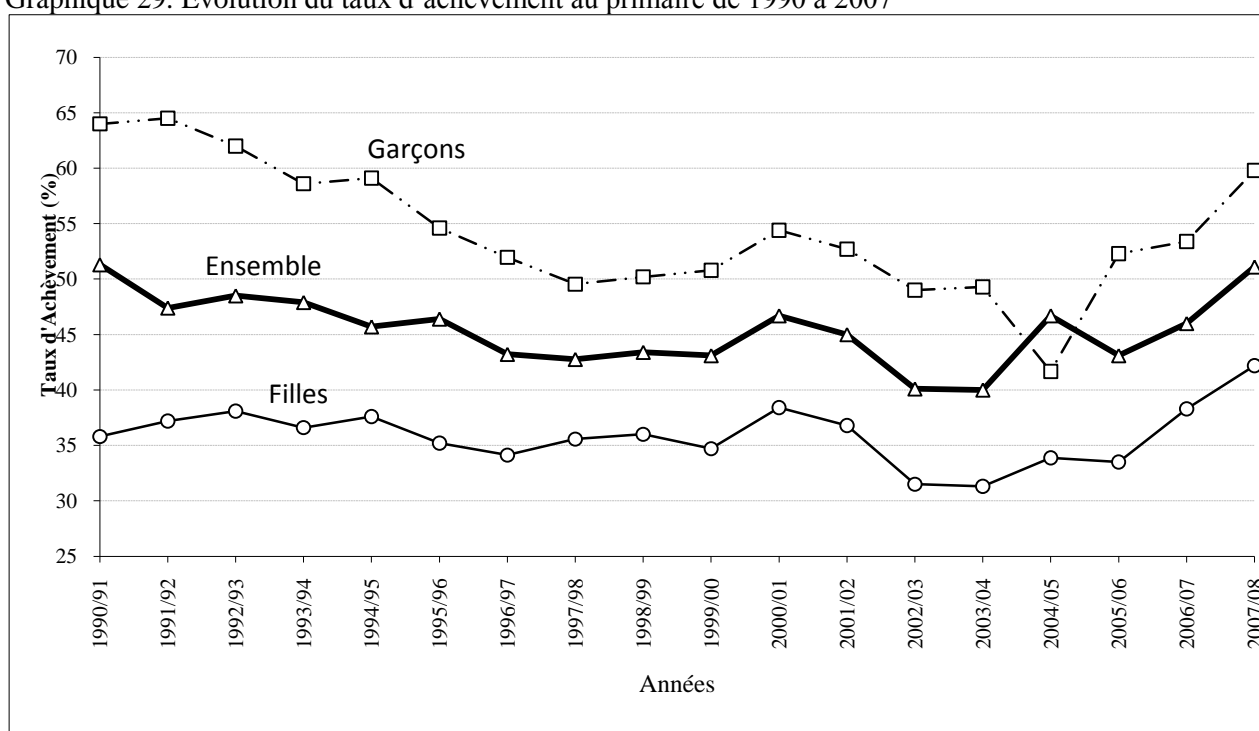
Le taux d'achèvement du primaire donne des informations sur la proportion des élèves atteignant la fin du cycle primaire et, particulièrement sur l'alphabétisation. Cet indicateur informe sur le pourcentage d'enfants de 11 ans qui atteignent le CM2 (dernière année du primaire).

Le taux d'achèvement a connu une évolution erratique sur la période 1990-2000, caractérisée par plusieurs évènements : dévaluation du Franc CFA, programmes d'ajustement structurel, crise sociopolitique. Ces évènements ont, sans doute, joué négativement sur l'offre et la demande de scolarisation au primaire. Son évolution au cours de la période 1998-2001 laisse apparaître, de façon générale, une tendance à la hausse (43,4 % en 1998 à 46,7 % en 2000), avec un léger fléchissement en 2001 (45 %) par rapport à son niveau de 2000. Le taux d'achèvement du cycle primaire qui était en baisse, (45,0 % en 2001-2002 à 43,1 % en 2005-2006) connaît une légère hausse en 2007-2008 (51,1 %). Ce niveau est identique à celui de 1990 (51,3 %), soit un peu moins de deux décennies plus tard. Cela suggère que parmi les

enfants qui ont accès au primaire, un sur deux n'atteint pas la fin du cycle primaire et donc n'est pas en mesure de bénéficier d'un enseignement primaire complet en 2007.

Cette situation est très dommageable car la majorité de ceux qui quittent prématurément le cycle primaire et surtout ceux qui n'y ont même pas accès, seront des candidats potentiels à l'analphabétisme à l'âge adulte (Banque mondiale, 2009). Le taux d'achèvement au cycle primaire chez les filles demeure en dessous de 40 % (en dehors de 2007-2008) et reste inférieur à celui des garçons sur la période 1990-2007. Toutefois, au niveau de l'achèvement du cycle primaire, l'écart entre les garçons et les filles qui était assez important au début de la décennie 1990, s'est réduit de moitié en 2007-2008 (Cf. Graphique 29).

Graphique 29: Evolution du taux d'achèvement au primaire de 1990 à 2007

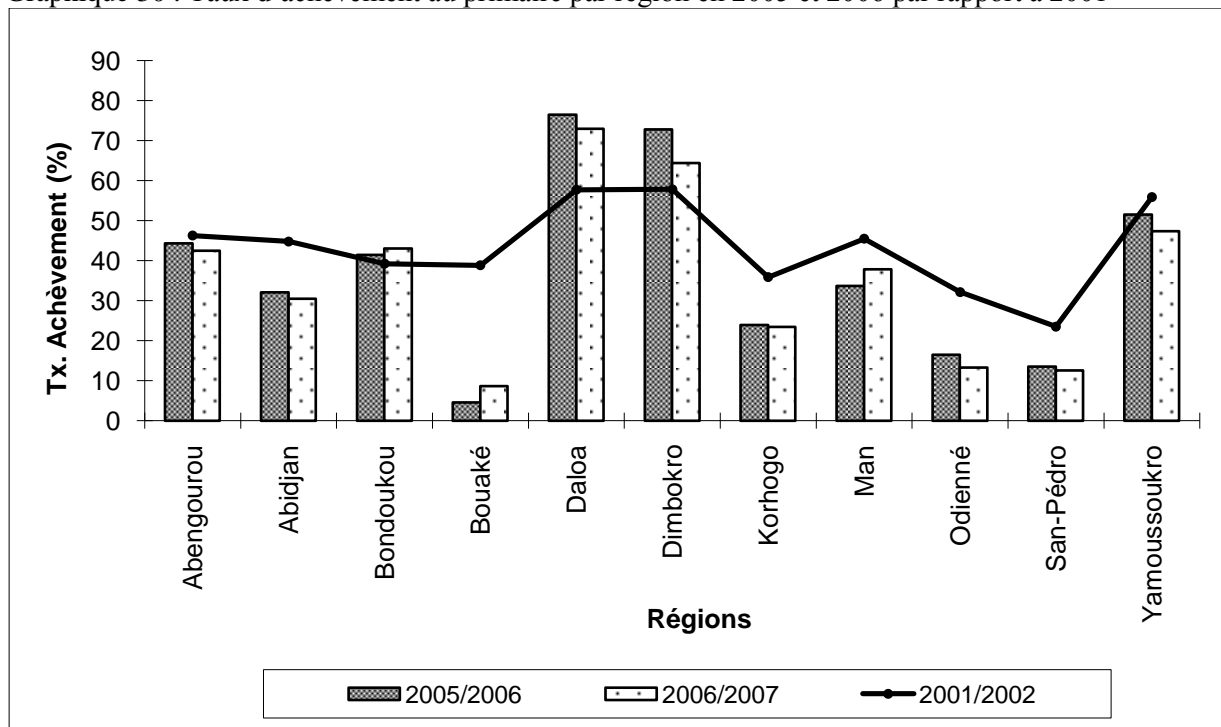


Source : MEN/DIPES.

Le taux d'achèvement au primaire au niveau national est inférieur à 50 % sur chacune des trois années scolaires (2001-2002, 2005-2006 et 2006-2007). Cela signifie que moins de la moitié des élèves terminent le cycle primaire et seront alphabétisés durablement. Ce taux interpelle car le pays est inscrit dans le processus de l'atteinte des objectifs de développement du millénaire pour 2015 et de l'EPT surtout qu'il existe des disparités énormes entre les différentes régions du pays. En effet, plus de la moitié des élèves des régions de Dimbokro (57,8 % en 2001-2002, 72,8 % en 2005-2006, 64,4 % en 2006-2007), Daloa (57,7 % en 2001-2002 ; 76,5 % en 2005-2006 ; 73,0 % en 2006-2007) et Yamoussoukro (55,9 % en 2001-

2002 ; 51,6 % en 2005-2006) achèvent le cycle primaire en 2005-2006 (avant la crise) et en 2006-2007 (postcrise). En revanche, en 2005-2006 puis en 2006-2007, la situation est catastrophique dans les zones touchées par le conflit armé (Bouaké, Korhogo, Man, Odienné) et San-Pédro dans une certaine mesure (région d'immigration et touchée par les conflits fonciers) qui ont des taux d'achèvement catastrophiques. Des mesures volontaristes et urgentes doivent être prises pour assurer une population alphabétisée dans ces régions.

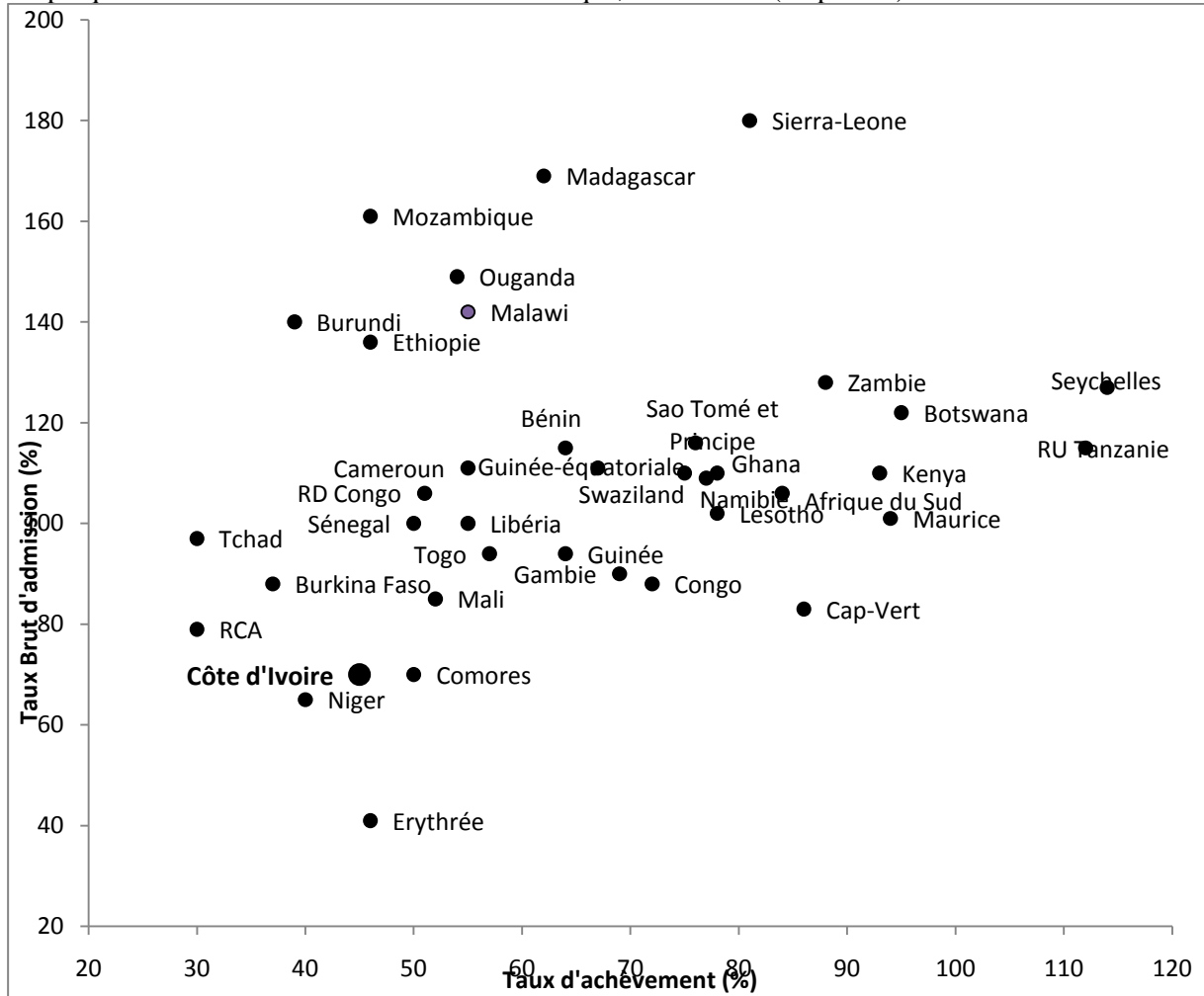
Graphique 30 : Taux d'achèvement au primaire par région en 2005 et 2006 par rapport à 2001



Source : MEN/DIPES.

Les statistiques internationales permettent de situer la Côte d'Ivoire par rapport aux autres pays africains du point de vue de l'admission et de l'achèvement (Cf. Graphique 31), qui se trouve en 2007 dans une position très défavorable.

Graphique 31 : Admission et achèvement en Afrique, année 2007 (ou proche)



Source : Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009.

3.5.3.5- Réussite aux examens de fin du cycle primaire

Le succès des élèves aux examens de fin du cycle est également un indicateur important pour mesurer la performance du système éducatif dans un pays. Les taux de réussite à l'examen de fin de cycle de la dernière année du primaire connaissent des évolutions en Côte d'Ivoire depuis la fin de la décennie 1990. Plus de 50 % des candidats au CEPE obtiennent un résultat positif pour les sessions de la décennie 2000. Durant la période de crise, les résultats à cet examen ont été meilleurs que ceux des sessions d'avant crise. En effet, pour les sessions de 2003 à 2005, plus de 60 % des candidats ont obtenu des résultats positifs. Au total, les résultats à l'examen du CEPE se sont améliorés par rapport aux deux dernières sessions d'avant crise. Il faut souligner que l'année scolaire 2002-2003 a été marquée par l'organisation de deux rentrées scolaires, d'où deux sessions au niveau des examens du primaire.

Le tableau suivant donne l'évolution du taux de réussite à l'examen du CEPE de 1995 à 2009. En dépit de ces entraves, quelques avancées sont à mettre au mérite de ce niveau d'enseignement. En témoignent les résultats au CEPE qui, bien qu'irréguliers, se sont améliorés ces dernières années. En effet, le taux de succès au CEPE en Côte d'Ivoire, est passé de 33,7 % en 1997 à 76,1 % en 2006. En 2009-2010, le taux était de 68,9 % et 74,5 % en 2008. En 2007-2008, on enregistrait 71,1 % de succès pour ce même examen sur l'ensemble du territoire. L'année 2005-2006 reste la meilleure de ces cinq dernières années avec 81,9 % de taux de réussite.

Tableau 35 : Taux de réussite aux examens (CEPE, BEPC, BAC) en Côte d'Ivoire de 1995 à 2009

année	95/96	96/97	97/98	98/99	99/01	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10
CEPE (%)	40,2	39,5	33,7	50,4	35,0	54,4	53,3	63,7	83,0	77,0	81,9	76,1	71,4	74,5	68,9
BEPC (%)	-	-	35,6	24,5	26,3	28,7	36,4	41,9	47,4	24,9	35,0	44,4	44,3	23,4	30,3
BAC (%)	-	-	36,0	30,1	36,6	36,6	38,1	33,3	34,6	31,0	40,1	25,6	25,5	36,0	20,0

Source : MEN/DIPES, Fraternité matin

3.5.3.6- Taux de transition dans l'enseignement primaire

Le taux de transition CM2-6^e mesure la proportion d'élève de CM2 qui passe en classe de 6^e l'année suivante. Il fluctue entre 39,6 % et 41,3 % sur la période 1995-2001 et croît de 44,4 % en 2005 à 47,3 % en 2007. D'une manière générale, moins de la moitié des élèves de CM2 passe en 6^e, ce qui occasionne des redoublements et des abandons élevés dans le système éducatif ivoirien. Le taux de transition des filles reste légèrement en dessous de celui des garçons sauf en 2005 où il est estimé à 48,3 % chez les filles pour 41,8 % pour les garçons.

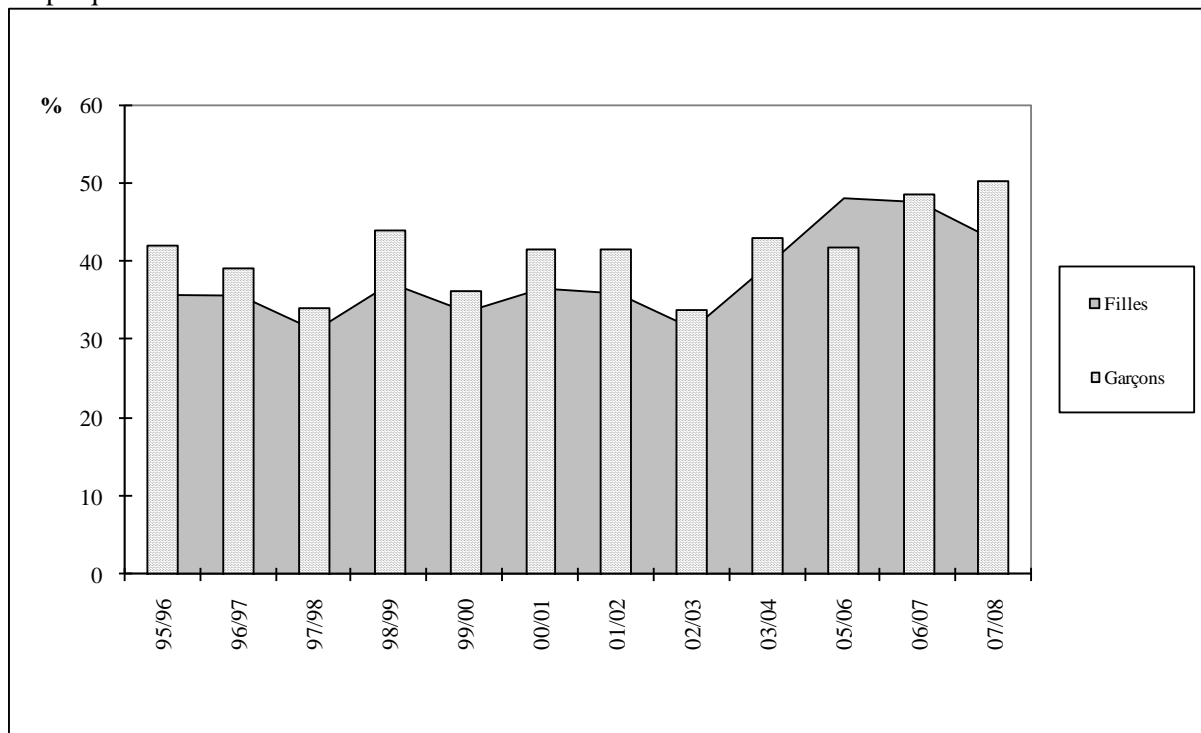
Tableau 36 : Taux de transition (en %) du CM2 en 6^e par sexe, de 1995 à 2007 en Côte d'Ivoire

année	95/96	96/97	97/98	98/99	99/01	00/01	01/02	02/03	03/04	05/06	06/07	07/08
Ensemble	39,6	37,9	33,0	41,3	35,2	39,6	38,0	32,9	41,6	44,4	48,3	47,3
Garçon	41,9	39,1	34,0	43,8	36,1	41,4	39,1	33,8	42,8	41,8	48,6	50,3
Fille	35,9	35,8	31,4	37,4	33,8	36,7	36,1	31,6	39,8	48,3	47,8	42,9
Ecart (G-F)	+6,0	+3,3	+2,6	+6,4	+2,3	+4,7	+3,0	+2,2	+3,0	-6,5	+0,8	+7,4

Source : MEN/DIPES.

L'évolution du taux de transition de l'enseignement primaire par sexe est très irrégulière sur la période 1995-2000, avec des écarts féminins et masculins au dessus de six points en 1995-1996, 1998-1999, 2005-2006 et 2007-2008. Les disparités observées sont généralement en faveur des garçons sauf en 2005-2006 (Cf. Graphique 32).

Graphique 32 : Evolution du taux de transition CM2-6^e de 1995 à 2007



Source : MEN/DIPES.

3.5.3.7-Indicateurs d'efficacité interne

Les redoublements et les abandons sont fréquents dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne et constituent une des causes de l'inefficacité des systèmes éducatifs et sont donc responsables des déperditions importantes des ressources consacrées à la scolarisation des enfants. En Côte d'Ivoire, son dynamisme suggère qu'il soit devenu une caractéristique structurelle de l'enseignement primaire et donc, un problème de développement. Un regard sur les taux d'écoulement dans le système laisse entrevoir globalement que les taux de redoublement baissent, mais demeurent tout de même élevés (entre 16 et 32 %), particulièrement au CM2 (32,4 % en 2005-2006 et 29,4 % en 2006-2007). Quant aux taux de promotion, ils sont en hausse d'une période à l'autre, sauf au CM2 où ils demeurent encore faibles (entre 42 et 50 % contre plus de 70 % pour les autres niveaux). Hormis la classe de CM2 où les taux d'abandon sont particulièrement élevés sur l'ensemble des deux périodes (entre 19 % et 28 %), ils varient entre - 0,6 à 8,5 % pour les autres niveaux. Les valeurs négatives signalent une instabilité des données fournies par le ministère ivoirien de l'Education. Ceci devrait attirer l'attention du lecteur quant à la fiabilité des données.

Concernant la comparaison entre les sexes, on constate que le taux de promotion des filles est inférieur à celui des garçons quel que soit le niveau. Il convient aussi de souligner que les taux

d'abandon demeurent toujours plus élevés chez les filles que chez les garçons. Au CM2, ces taux sont très élevés chez les filles.

Tableau 37 : Taux d'écoulement des effectifs du primaire de 2005-2006 à 2006-2007 en Côte d'Ivoire

		2005-2006			2006-2007		
		Fille	Garçon	Ensemble	Fille	Garçon	Ensemble
CP1	Taux Redoublement	19,2	21,3	20,3	17,6	16,7	17,1
	Taux Promotion	77,7	75,9	76,7	83,7	85,9	84,9
	Taux Abandon	3,1	2,9	3,0	-1,3	-2,6	-2,0
CP2	Taux Redoublement	16,6	19,3	18,0	16,4	16,1	16,2
	Taux Promotion	77,6	77,6	77,6	82,1	84,5	83,4
	Taux Abandon	5,8	3,1	4,3	1,5	-0,6	0,4
CE1	Taux Redoublement	21,0	22,1	21,6	18,6	18,1	18,4
	Taux Promotion	72,3	75,0	73,8	76,4	80,1	78,4
	Taux Abandon	6,7	2,9	4,6	5,0	1,8	3,2
CE2	Taux Redoublement	20,8	20,7	20,7	18,9	17,8	18,3
	Taux Promotion	70,7	74,2	72,6	75,6	81,8	79,0
	Taux Abandon	8,5	5,2	6,7	5,5	0,4	2,7
CM1	Taux Redoublement	23,3	22,7	23,0	20,4	19,2	19,7
	Taux Promotion	70,2	77,8	74,5	73,8	83,4	79,3
	Taux Abandon	6,5	-0,5	2,5	5,8	-2,7	1,0
CM2	Taux Redoublement	30,7	32,4	31,7	29,4	29,3	29,4
	Taux Promotion	47,8	48,6	48,3	42,9	50,3	47,3
	Taux Abandon	21,5	19,0	20,0	27,7	20,4	23,3

Source : MEN/DIPES, synthèse des résultats du recensement de l'année scolaire 2007-2008.

Ces redoublements importants aux Grades 1 et 6, du reste corrélés aux abandons, auraient un coût important tant pour l'Etat, que pour les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

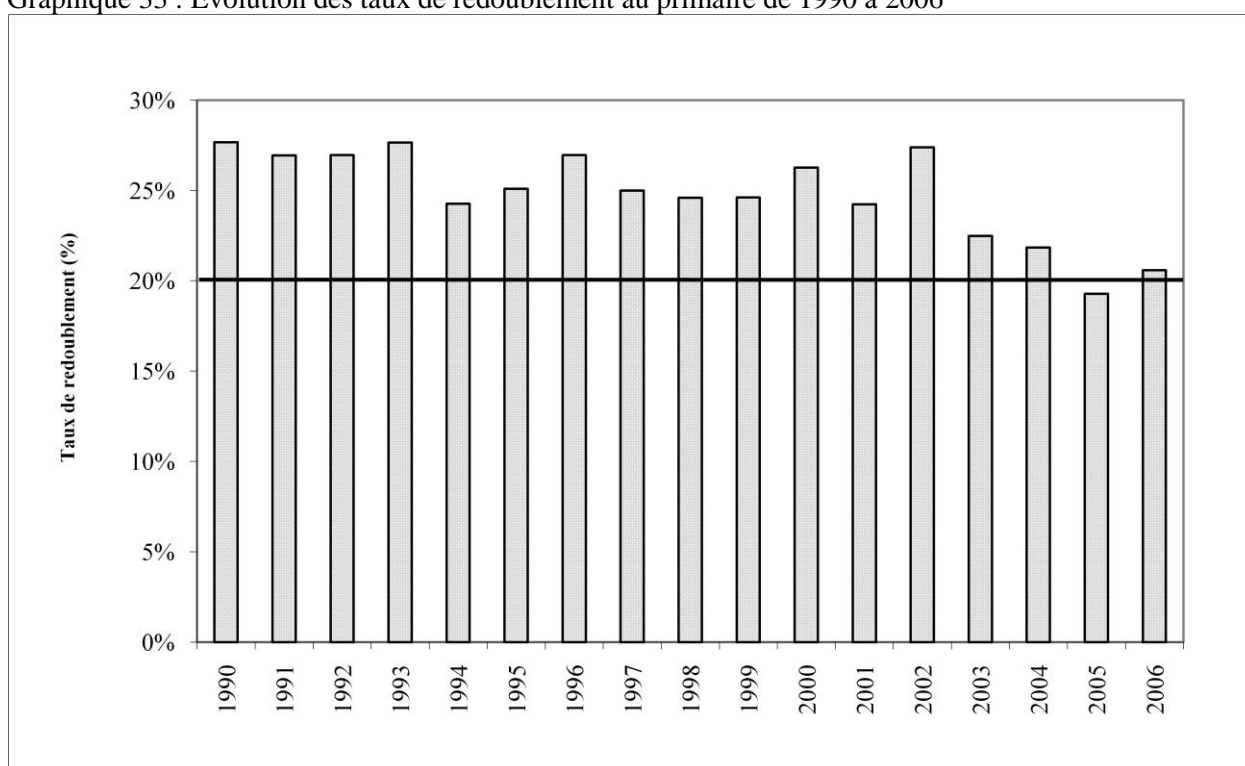
Tableau 38 : Taux de redoublement en première et dernière années du primaire et taux d'abandon en première année du primaire par sexe de 1989 à 2006 en Côte d'Ivoire

	Taux de redoublement						Taux d'Abandon		
	Grade 6 (CM2)			Grade 1 (CP1)			Grade 1 (CP1)		
	Garçon	Fille	Ensemble	Garçon	Fille	Ensemble	Garçon	Fille	Ensemble
1989/90			42,7	21,4	22,4	21,8	7,4	9,0	8,1
1990/91	48,7	46,6	47,9	24,3	26,6	25,3	7,0	7,1	7,1
1991/92	44,8	41,5	43,6	23,1	24,4	23,7	8,4	9,8	9,0
1992/93	46,3	41,8	44,7	23,2	24,3	23,7	5,3	6,2	5,7
1993/94	42,6	42,1	42,4	23,9	24,7	24,3	7,9	8,1	8,0
1994/95	41,0	40,6	40,6	20,3	20,7	20,5	7,4	8,3	7,8
1995/96	42,9	41,4	42,3	21,9	22,8	22,3	6,4	7,3	6,8
1996/97	46,5	45,3	46,0	21,5	21,6	21,5	8,5	8,4	8,5
1997/98	45,4	41,0	43,7	19,8	20,6	20,1	4,4	6,9	5,6
1998/99	42,8	42,8	42,8	19,3	21,4	20,4	5,7	7,7	6,4
1999/00	42,8	42,9	42,9	17,7	19,1	18,3	5,6	6,1	5,8
2000/01	44,4	41,0	43,1	21,4	21,6	21,5	0,3	2,8	1,4
2001/02	39,9	38,8	39,5	20,7	21,3	21,0	33,8	34,8	34,2
2002/03	46,8	43,7	45,6	21,8	22,6	22,2	1,2	2,0	1,6
2003/04	26,2	30,4	27,9	18,8	18,9	18,8	5,7	6,6	6,2
2004/05	29,1	31,7	30,2	19,1	19,3	19,2	-23,0	-23,6	-23,3
2005/06	32,4	30,7	31,7	21,3	19,2	20,3	2,9	3,1	3,0
2006/07	29,3	29,4	29,4	16,7	17,6	17,1	-2,6	-1,3	-2,0

Source : MEN/DIPES.

Intéressons-nous à l'évolution des taux de redoublement au primaire en Côte d'Ivoire depuis 1990, année du multipartisme et début également des difficultés de l'école ivoirienne. Au cours de la période 1990-2006, les taux de redoublement fluctuent et restent supérieurs à 20 % sauf en 2005-2006. De 1990 à 2001, période d'avant-crise, ils ont fluctué dans l'intervalle 24-28 %. Le taux de redoublement de l'année scolaire 2005-2006 (19,3 %) reste inférieur à la fois à ceux de 2000-2001 (26,3 %) puis de 1990-1991 (27,7 %). Les taux de 2002 à 2004 concernent uniquement la zone gouvernementale. La période postcrise aurait été marquée par des taux de redoublement avec une tendance à la baisse dans cette zone. Toutefois, ces données devraient faire l'objet d'une prudence car la couverture n'était pas exhaustive.

Graphique 33 : Evolution des taux de redoublement au primaire de 1990 à 2006



* Les chiffres de 2001 à 2004 concernent uniquement la zone gouvernementale

Source : MEN/DIPES.

Une comparaison du niveau de redoublement en Côte d'Ivoire en 2007 avec la moyenne régionale met en évidence le fait que le niveau du redoublement demeure encore élevé dans ce pays. Cependant, il faut noter que la pratique du redoublement n'est pas la même dans les différents pays. Les pays africains de tradition francophone soumettent encore leurs élèves aux contrôles continus et aux examens de fin d'année qui déterminent le passage en classe supérieure ; par contre, les pays africains anglophones et même des pays des autres régions du monde pratiquent soit le passage automatique ou semi-automatique.

Tableau 39 : Taux de redoublement moyen (en %) au primaire dans certains pays et groupes

Régions du monde	1980	1990	2000	2007
Pays de l'OCDE	3,4	2,4	2,0	-
Pays d'Asie	13,4	10,3	8,7	-
Afrique subsaharienne	18,0	18,1	17,9	13,0
Pays francophone	23,6	23,7	22,6	-
Côte d'Ivoire	20,0	24,0	22,3	21,6
Bénin	20,0	21,0	19,9	-
Burkina Faso	17,0	18,0	17,6	10,5
Burundi	30,0	22,0	24,5	32,0
Cameroun	30,0	29,0	24,5	20,1
Congo	19,0	18,0	24,9	21,2
Gabon	-	-	36,9	-
Guinée	22,0	20,0	20,3	9,1
Madagascar	35,0	36,0	30,1	19,1
Sahel	20,2	21,4	-	-
Afrique anglophone	6,8	7,1	-	-
Amérique du Nord et Europe occidentale	-	-	-	0,4
Amérique latine et Caraïbes	-	-	5,9	3,8
Asie centrale	-	-	0,3	0,2
Asie de l'Est et Pacifique	-	-	-	1,5
Asie du Sud et de l'Ouest	-	-	6,5	4,7
Etats arabes	-	-	7,1	3,2
Europe centrale et orientale	-	-	1,1	0,6
Monde	-	-	5,2	2,5

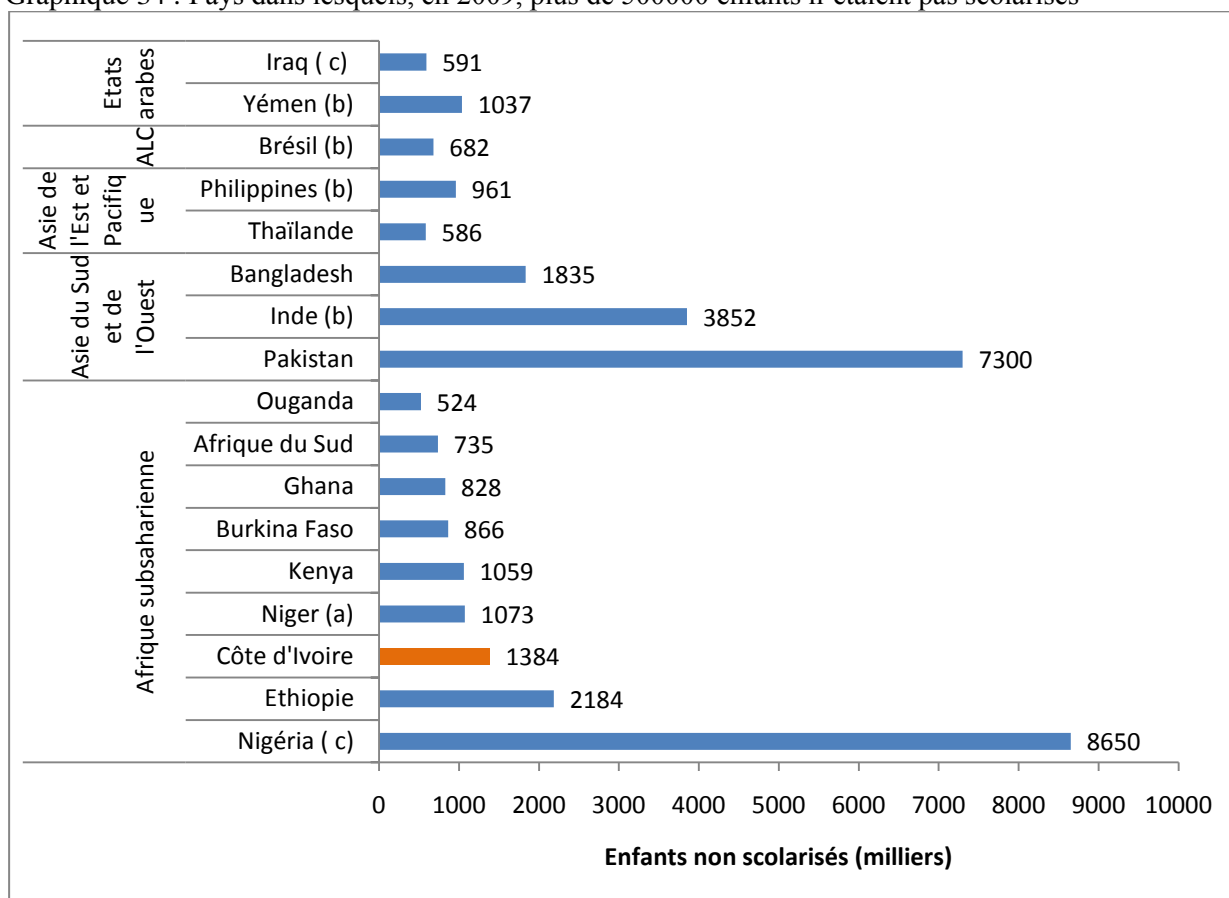
Source : Mingat et Suchaut [2000], Unesco/Rapport Mondial EPT 2003/4 et 2010.

Au niveau de la performance, le rendement du système éducatif ivoirien demeure encore faible avec des taux élevés de déperditions scolaires. Au niveau de l'enseignement primaire, le redoublement concerne annuellement près de 25 % des élèves, soit environ 700 000 redoublants par an. Dans la même proportion, il réduit les capacités d'accueil de l'école, tout en majorant les coûts de l'éducation pour l'Etat et pour les familles et occasionne des goulots d'étranglement, notamment l'inscription au CP1, les transitions CM2/6^e. En outre, le rendement interne qui, durant de longues années, a été considéré comme faible, semble s'améliorer. Le coefficient de rendement est ainsi passé de 51,1 % en 2001-2002 à 68,5 % en 2004-2005. En outre, le coefficient de déperdition qui était de 1,958 en 2001-2002 s'est amélioré pour atteindre 1,459 en 2004-2005.

Certes, le droit à l'éducation est universellement reconnu mais d'importantes différences demeurent entre les groupes socioéconomiques en Afrique subsaharienne, notamment en Côte d'Ivoire. En 2009, 23 % d'enfants ne vont pas à l'école et risquent de ne jamais y aller en Afrique subsaharienne ; cette proportion représentant 43 % en Côte d'Ivoire, largement au-dessus de la moyenne régionale (ISU, 2011). Ces disparités relèvent parfois de différences de disponibilités et d'accessibilité des structures et des services scolaires, mais aussi et souvent

d'obstacles culturels qui continuent de gangrener les sociétés africaines. Ainsi de nombreux enfants vivant en Côte d'Ivoire sont encore privés d'école (Cf. Graphique 34). Or, comme le stipule l'un des objectifs du Millénaire pour le Développement, l'éducation est une condition essentielle de la lutte contre la pauvreté, l'exploitation par le travail et l'exploitation sexuelle, pour la responsabilisation des femmes, la protection des enfants contre les travaux dangereux, ainsi que la promotion des droits humains et de la démocratie, la protection de l'environnement et l'influence sur la croissance démographique.

Graphique 34 : Pays dans lesquels, en 2009, plus de 500000 enfants n'étaient pas scolarisés



Source : Base de données de l'ISU, 2011.

Notes : a : données relatives à 2010 ; b : données relatives à 2008 ; c : données relatives à 2007.

Après quatre décennies de scolarisation intense, la Côte d'Ivoire, à l'instar d'autres pays du monde, n'a pas encore réalisé la scolarisation de masse au primaire, puisque 1,384 million d'enfants d'âge scolaire n'ont jamais été à l'école en 2009 (ISU, 2011). Qu'en est-il de la qualité de l'éducation pour ceux qui sont scolarisés ? Les ressources consacrées au système éducatif ivoirien, notamment aux écoles primaires, ont-elles permis à celles-ci de connaître une certaine efficacité ? La réponse à cette interrogation sera l'objet de la deuxième partie de la thèse.

Deuxième partie

Des différences dans les allocations en ressources se traduisent-elles par des différences de résultats dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire ?

Introduction

L'éducation est au centre des préoccupations des Etats et des organisations internationales. Elle est depuis plusieurs années à l'avant-garde de l'agenda international, notamment dans le cadre du programme « *Education pour tous* » (EPT) et des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). L'éducation en général, et l'enseignement primaire en particulier, revêt une importance indéniable. Elle a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs qui se sont attelés au fil des ans à montrer ses effets sur la croissance (Mincer, 1958 ; Becker, 1964), le niveau salarial des individus, les gains de productivité (Romer, 1986 ; Lucas, 1988), la santé, la fécondité et le bien-être, etc. Bref, la science économique en a fait la source essentielle de la richesse des nations (Schultz, 1983), elle reconnaît en l'éducation son statut d'architecte des sociétés modernes (Atala, 2008). L'éducation et la formation demeurent donc les conditions majeures d'un développement économique qui soit également humain, social et citoyen.

Un consensus au niveau international se dégage quant au fait qu'investir dans l'éducation offre à tout individu un moyen de se doter d'une arme indispensable pour son épanouissement et pour la lutte contre la pauvreté et les maladies. Cette foi, partagée dans le rôle de l'éducation, dans le développement continu de la personne et des sociétés, est relayée par Delors lorsqu'il affirme que : « *l'éducation est considérée également comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale* », (Delors 1996, p. 9).

La communauté internationale, ayant compris les enjeux de l'éducation, a initié de nombreux projets en vue de promouvoir une éducation de qualité qui s'adresse à un public plus large. Entendue au sens large, cette éducation commence par l'accès de tous les enfants à un cycle complet d'études primaires sans discrimination entre les garçons et les filles, riches ou pauvres, des zones rurales ou urbaines.

Déjà, en mai 1961, la conférence des Ministres de l'Education des Etats membres d'Afrique (MENDAF) réunie à Addis-Abeba en Ethiopie, a recommandé que soit accordée une priorité au secteur de l'éducation. Afin de la propulser, les gouvernements de ces pays se sont livrés à des investissements multiples pour le recrutement des enseignants, la construction des écoles et des salles de classe, la gratuité de l'enseignement primaire, l'attribution de bourses d'études aux enfants des familles défavorisées. Toutes ces initiatives marquaient une véritable prise de conscience des Etats africains en regard du retard de leur pays quant à la scolarisation primaire universelle au moment de leur accession à la souveraineté nationale.

Dans cette lancée, en 1990, des représentants de cent cinquante-cinq pays et de cent cinquante organisations se sont engagés à garantir l'éducation pour tous en l'an 2000 lors de la conférence mondiale de l'Education Pour Tous (EPT) tenue à Jomtien en Thaïlande. La décennie de l'éducation pour tous a trouvé son apogée lors du Forum Mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal) du 26 au 28 avril 2000, où fut adopté un Cadre d'action de Dakar « *l'Education pour tous : tenir nos engagements collectifs* ». Ce document engage les Etats à réaliser les objectifs d'une éducation de base de qualité pour tous d'ici à l'an 2015. La réalisation de ces objectifs requiert cependant que soient mobilisées de nombreuses ressources tant humaines, matérielles que financières. Pour ce faire, chaque Etat devait consacrer une part significative de son budget national au secteur de l'éducation. Au Cameroun, en terme courant, les dépenses publiques pour l'éducation ont augmenté entre 1990 et 2002, passant de 15,2 % en 1990 à 17,4 % des dépenses publiques de l'Etat en 2001 (Pasec, 2007). Au Tchad, la part des ressources de l'éducation dans le budget national tourne autour de 25 % (Pasec, 2006). De façon globale, en Afrique subsaharienne, la dépense publique pour l'éducation s'est accrue chaque année de plus de 5 % depuis 1999³⁶.

Cependant, malgré les efforts prodigués par les pays et le déploiement souvent important de l'aide internationale, les systèmes éducatifs et de formation de nombreux pays francophones, en particulier ceux du Sud, restent en deçà des attentes. En effet, les pays d'Afrique subsaharienne restent ceux ayant les taux de scolarisation les plus bas au niveau mondial (Lange et Pilon, 2000), ayant l'effectif le plus élevé d'enfants non scolarisés et ayant de fortes probabilités de ne pas réaliser une scolarisation primaire universelle de qualité en 2015. De plus, le continent africain est celui qui abrite le plus de conflits intertribaux, d'instabilité politique et de guerres de toute sorte, cela contribuant à annihiler les efforts qui sont faits en faveur d'une éducation pour tous et de qualité.

La Côte d'Ivoire, à l'instar des autres Etats africains, a consenti d'importants efforts dans le domaine de l'éducation/formation. Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, elle enregistrait l'un des taux de scolarisation les plus bas dans l'ex-Afrique Occidentale Française (AOF), de l'ordre de 10 % (Ayewa, 2004). Pour les dirigeants politiques de l'époque, l'éducation devait être une priorité nationale par conséquent, ce taux apparaissait comme un défi à relever. Relever les multiples défis qui se présentaient au système éducatif ivoirien, supposait allouer des ressources conséquentes donc une part importante du budget de

³⁶ UNESCO, 2007, Huitième groupe de travail sur l'éducation pour tous, Paris, France.

l'Etat au secteur de l'éducation. Ainsi, en 1960, le système éducatif ivoirien absorbait déjà près de 40 % du budget national, soit 6 % du PNB (Balac et Zanou, 1997). Les dépenses courantes d'éducation représentaient 17,6 % des dépenses courantes de l'Etat hors dette en 1998, 20,6 % en 1999 pour se fixer à 21,7 % en 2007 (Banque mondiale, 2009). Le pays s'est également livré à des investissements multiples dans tout le secteur éducatif ivoirien à savoir le recrutement et la motivation des enseignants, la construction d'écoles primaires et des salles de classe, des établissements secondaires et d'universités, la gratuité de l'enseignement primaire, la distribution des bourses d'études aux élèves et étudiants, etc. Tout ceci témoigne de la réelle volonté du gouvernement ivoirien de favoriser la scolarisation d'un nombre important d'enfants et d'améliorer la qualité des écoles ivoiriennes en y augmentant le volume des ressources disponibles, à savoir le nombre d'enseignants, de salles de classes, etc. Ces efforts entrepris, non seulement, par l'Etat mais aussi par les collectivités locales et les promoteurs privés ont fait croître considérablement les infrastructures de l'enseignement et le volume de la population scolarisée. Entre 1960 et 1980, au niveau de l'enseignement primaire, le nombre d'écoles est passé de 1 722 unités à 4 807, soit une évolution moyenne annuelle de 5,3 % ; celui des classes est passé de 5 436 à 27 132 et celui des effectifs d'enseignants de 5 080 à 26 639 (Balac et Zanou, 1997). Le nombre d'élèves a connu une ascension fulgurante de 1960 à 1980, les effectifs scolarisés passant de 238 772 à 1 024 585 en 1980, soit une croissance annuelle moyenne de 7,5 % (MEN/DIPES, 2009). En 2007-2008, le nombre d'écoles est de 9 882 et celui des enseignants de 56 248 (dont 30 % de femmes) pour un effectif d'élèves de 2 356 240 élèves (dont 44 % de filles) au primaire.

Toutefois, le rythme de ces progrès est insuffisant pour que les objectifs envisagés en 2015 soient atteints. L'offre en personnel enseignant dans l'enseignement primaire reste insuffisante depuis le début de la décennie 1990³⁷. La persistance d'importantes inégalités entre le milieu rural et le milieu urbain d'une part, et entre les pauvres et les moins pauvres d'autre part, tant dans la scolarisation des filles et des garçons que dans la répartition de ces ressources malgré les efforts des autorités éducatives, pose le problème de la capacité du système à être équitable et démocratique. Le RESEN-CI 2002 a mis en évidence des disparités régionales très importantes dans l'allocation des ressources éducatives et de gestion des personnels enseignants. Ainsi, à titre d'exemple, parmi les écoles qui scolarisent 300

³⁷ Le RESEN CI 2002 indique qu'en 2002, le nombre moyen d'enseignants tenant une classe au primaire est de 0,97.

élèves, certaines ont-elles 4 enseignants alors que d'autres en ont 8 ou 10. De même, parmi les écoles qui disposent de 6 enseignants, en trouve-t-on qui scolarisent 150 élèves et d'autres 450. Aussi, existe-t-il des différences systématiques entre les régions d'Abidjan (Sud), de Bouaké (Centre-Nord), de Man (Ouest) et de Yamoussoukro (Centre) qui apparaissent en situation de surdotation relative en enseignants, alors que celles de Korhogo (Nord), d'Odienné (Nord-Ouest) et de San Pedro (Sud-ouest) sont, par contraste, en situation de sous-dotation relative. Il semblerait que les régions de plus faibles dotations en personnels enseignants en assurent même la meilleure répartition. Des disparités fortes apparaissent également à l'intérieur de la même région. En effet, des enquêtes révèlent des inégalités particulièrement criantes dans la région d'Abidjan ; pour deux établissements voisins de la ville d'Abidjan, on peut constater un excédent de 50 enseignants dans l'un et, un déficit marqué dans l'autre. La gestion pédagogique fait apparaître également des disparités prononcées dans l'affectation des ressources. En effet, l'analyse, à partir de la base des données du PASEC de 1995 et les résultats aux examens de 1999 au primaire, montre de façon très claire la faible relation entre les moyens mobilisés et les résultats tangibles dans les acquisitions des élèves du primaire. D'après le RESEN CI (2009), en considérant une cohorte d'individus, 10 % s'approprient 55 % des dépenses à eux seuls, les 45 % des ressources restantes étant consommées par les 90 % les moins éduqués. De plus, on observe la formation de deux strates à savoir la couche favorisée (garçon, milieu urbain, riche) qui s'approprie plus de la moitié des dépenses d'éducation au détriment de la couche défavorisée (fille, milieu rural, pauvre) qui se contente du reste. Greffées à cette iniquité et en dépit des efforts consentis, les défaillances du système éducatif se font sentir en matière de rétention et de promotion. Celles-ci se traduisent par les redoublements de classe relativement nombreux dans l'école primaire et les abandons précoces avant la fin du cycle d'enseignement, venant ainsi brouiller le paysage scolaire ivoirien. En effet, au cours de la décennie 1980-1990, le taux de redoublement au niveau de l'enseignement primaire fluctue et reste dans l'intervalle 24-28 %. Ce taux ne s'infléchit pas et, a même tendance à se stabiliser. De 27,7 % en 1990, il est passé à 26,3 % en 2000-2001 pour se retrouver à 19,3 % en 2005-2006 (Sika, 2006). Cette dynamique suggère que le redoublement soit devenu une caractéristique structurelle de l'enseignement primaire, et donc, un problème de développement en Côte d'Ivoire. En définitive, la faiblesse des performances interpelle l'efficacité et l'efficience du système éducatif ivoirien et pose la brûlante problématique de l'utilisation des ressources et de leur transformation en résultats.

De plus, surviennent des crises qui accroissent les défaillances du système existant. La transition militaire et la naissance de la 2^e République de Côte d'Ivoire survenues en 1999 ont occasionné de nombreux changements dans le système éducatif, annihilant les fruits qui commençaient à mûrir du Plan National de Développement du Secteur Education/Formation (PNDEF, 1998-2010), adopté et présenté aux partenaires par la Côte d'Ivoire en septembre 1997. L'avènement de la crise militaro-politique a été le point culminant de cette défaillance. En effet, cette période de conflit armé a orchestré de graves dysfonctionnements du dispositif éducatif, de sérieux dommages portés aux ressources matérielles ainsi qu'une absence de contrôle et de suivi des ressources humaines.

Les ressources de l'éducation se faisant rares face à des besoins plutôt grandissants, il se pose donc un problème d'optimisation des ressources allouées, conjugué à la contrainte représentée par l'objectif de qualité et d'efficacité des écoles. Ce raisonnement éclaire la problématique d'une allocation efficace et équitable des ressources dans les écoles primaires ivoiriennes et laisse surgir des interrogations multiples ; celle de l'homogénéité de la répartition des ressources qui est faite, de l'optimalité et de l'équité de cette répartition ainsi que de l'effectivité de la transformation de ces ressources en résultats dans les écoles primaires. Ceci nous amène à la question de fond de cette partie : **Comment améliorer l'efficacité des écoles primaires ivoiriennes par une meilleure allocation des ressources ?**

L'objectif global de cette partie de la thèse est d'analyser l'effet des dotations en ressources des écoles primaires ivoiriennes sur les résultats scolaires des élèves. Il sera question, de façon spécifique, de faire une classification des différentes écoles selon leur dotation en ressources ainsi qu'une analyse de la qualité de l'encadrement dans ces écoles. Une mesure de l'efficacité de chaque catégorie d'écoles en termes de résultats scolaires des élèves, sera effectuée ensuite. On poursuivra par la recherche des facteurs d'efficacité en relation avec les dotations en ressources en vue de proposer des politiques pour une allocation « optimale » afin d'atteindre une meilleure efficacité des écoles.

La réponse à la question ci-dessus permettra de vérifier l'hypothèse principale selon laquelle, les écoles dans lesquelles l'allocation tient compte des besoins spécifiques (nombre d'enseignants ou de salles de classe octroyés en fonction de l'effectif des élèves) sont celles qui ont de meilleurs résultats. Tout en s'assurant de la cohérence de notre démonstration, nous chercherons à vérifier les autres hypothèses à partir des éléments suivants : pour les uns, les « *écoles plus dotées en ressources* » ont de meilleurs résultats que les « *écoles moins dotées en ressources* » ; en revanche pour les autres, les écoles urbaines (généralement mieux dotées)

ont de meilleurs résultats que les écoles rurales (généralement victimes d'une iniquité dans les allocations en ressources).

A la lumière des travaux réalisés antérieurement par certains chercheurs, et en nous appuyant sur le contexte du système éducatif ivoirien, nous tenterons de confirmer ou d'infirmer les hypothèses ainsi formulées. A cet effet, notre réflexion sera conduite sur la base d'une enquête sur les tests d'acquisition en français et en mathématiques, réalisée auprès des élèves, des enseignants et des directeurs d'école, dans un échantillon national de classes des niveaux 2 (CP2), 4 (CE2) et 6 (CM2) en 2001-2002. Celle-ci a été menée dans le cadre d'une évaluation des apprentissages des élèves du primaire en Côte d'Ivoire.

Dans le but d'atteindre ces objectifs ci-dessus et de mieux répondre aux hypothèses énumérées, nous nous proposons d'adopter la démarche suivante dans la résolution de nos préoccupations. Le premier chapitre, à l'instar de toute étude, va aborder la recension des écrits par la définition de différents concepts, mettant en évidence la relation entre les allocations en ressources des écoles primaires et la qualité des résultats scolaires. Les notions relatives à la qualité de l'éducation et à sa mesure, à l'efficacité des écoles, aux concepts d'efficience et à l'identification de l'école efficace en précisant ses caractéristiques, permettront d'appréhender, dans la première section de ce chapitre, la question de la qualité de l'éducation à travers l'efficacité des écoles. La seconde section qui traite des effets des ressources scolaires sur les résultats des élèves, permettra de parcourir les effets des caractéristiques des enseignants (statut, niveau académique, formation professionnelle, sexe, etc.) et les indicateurs d'efficacité des écoles primaires tout en faisant ressortir le rôle de l'éducation. Le deuxième chapitre consacré au diagnostic de l'efficacité de l'école ivoirienne et à la spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité, présentera en premier, la source des données utilisées et la construction de la base des données en expliquant la démarche de construction des tests des épreuves soumis aux élèves et la structure des questionnaires destinés aux différents acteurs du système éducatif, en décrivant la procédure d'échantillonnage retenue pour le choix des écoles, des classes et des élèves. Ensuite, sera explicitée la procédure de traitement des valeurs manquantes, des non-réponses totales ou partielles. Enfin, concernant le choix de la méthodologie, les différentes approches de mesures de l'efficacité, notamment la méthode de l'enveloppe (DEA) identifiée, seront énumérées. A cet effet, la dernière section de ce chapitre sera exclusivement consacrée à la spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité. Nous essayerons de faire une présentation de la méthode de l'enveloppe, par la construction d'une frontière d'efficience des écoles, par la description

de l'efficience et les fondements théoriques de la mesure, par la formulation mathématique à partir d'un programme linéaire. La démarche méthodologique de cette méthode non paramétrique (Data Envelopment Analysis), permettra d'énumérer successivement les cinq étapes nécessaires dans la recherche des facteurs d'efficacité des écoles. La mise en œuvre de la méthodologie et les principaux résultats seront traités dans le troisième chapitre, avec dans un premier temps, les différentes catégorisations des écoles selon leurs dotations en ressources et celles des élèves selon leur niveau social, économique et culturel. Les deux sections suivantes serviront pour appliquer la méthode de l'enveloppe (DEA) et présenter les différents résultats à partir d'une analyse descriptive des données. Le quatrième chapitre sera consacré à la modélisation économétrique (modèle Tobit sur données censurées) pour déterminer les variables scolaires agissant sur la performance des écoles. Le choix méthodologique sera spécifié, justifié et présenté, ensuite la méthode sera mise en œuvre et les résultats découlant de l'estimation seront présentés dans ce chapitre. Cette estimation sera faite, dans un premier temps, en usant du critère de la performance moyenne des classes, dans un second temps, le critère de justice sociale sera associé au premier pour appliquer une estimation des scores à l'objectif de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité. Enfin, une conclusion terminera cette partie sur l'impact de la différenciation des ressources sur les apprentissages dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire.

Chapitre 1- De la relation entre allocation des ressources des écoles primaires et qualité des résultats scolaires

« *J'ignore comment définir la qualité, mais je le sais lorsqu'elle est manquante* » Cusins (1994)³⁸

Depuis la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 affirmant que l'enseignement élémentaire devait être gratuit et obligatoire pour tous les enfants, de nombreux traités internationaux et déclarations de l'ONU ont réitéré cet objectif. Toutefois, la plupart d'entre eux ne parlent pas spécifiquement de qualité de l'éducation, exception faite de la convention relative aux droits des enfants (1990) qui fait de l'amélioration de la qualité de l'éducation une de ses priorités. Comment améliorer la qualité de l'éducation et contribuer à l'efficacité des écoles ? Telle est la question phare à laquelle les économistes de l'éducation proposent des éléments de réponses. Cependant, on ne saurait parler de facteurs d'amélioration de la qualité et de l'efficacité sans définir au préalable certains concepts relatifs à l'éducation.

1.1- Définitions et mesures

A ce niveau, nous allons appréhender la notion de qualité de l'éducation en définissant les différents concepts et les indicateurs qui seront utilisés pour les opérationnaliser.

1.1.1- Education

Etymologiquement, et selon le dictionnaire Robert, '*éduquer*' provient du mot '*educare*' (ou *educere*) qui signifie conduire hors, élever. Il s'agit de conduire quelqu'un hors de son état présent, jugé insatisfaisant pour l'élever vers un état meilleur. L'éducation s'adresse à l'ensemble de l'être humain et vise sa socialisation afin qu'il puisse jouer son rôle d'homme responsable au sein de la communauté à laquelle il s'intègre. Dans les sociétés traditionnelles, l'éducation des jeunes générations était réalisée par les adultes dans un but de perpétuer les modes de vie, les us et coutumes propres à la communauté. Dans cet esprit, l'éducation était une reproduction des valeurs conservées et transmises de génération en génération, de père en fils ou de mère en fille. Elle se transmettait par le biais de l'initiation aux métiers et selon la répartition des tâches entre hommes et femmes. Néanmoins, l'éducation n'a pas échappé au

³⁸ Intervention du Dr Alice Kouadio-Odounfa, Enseignant-chercheur à l'université de Bouaké, présidente du GRETAf-CI lors du colloque d'Abidjan-ENSEA sur le thème « Coût et durabilité de l'approche qualité dans les établissements scolaires », 17-20 décembre 2007, éditions du CERAP, 382 p.

phénomène de mutation liée à l'intelligence de l'être humain lui-même, à sa capacité de transformer la nature pour la soumettre à ses besoins sans cesse croissants. De nos jours, on tente de se départir du conformisme communautaire et sectaire pour tendre vers les valeurs universelles. En plus des valeurs sociétales, l'éducation met davantage l'accent sur les potentialités intrinsèques de l'éduqué. Aussi, l'éducation est-elle conçue comme l'action de développer les facultés physiques, morales et intellectuelles d'un être humain. Et certains pédagogues de la définir comme étant l'action de développer chez l'enfant toutes les potentialités dont il est susceptible. Elle favorise ainsi l'épanouissement de la personnalité de l'enfant ou de l'éduqué par le développement de ses facultés cognitives et de ses aptitudes physiques, tout en lui inculquant les valeurs morales et sociales qui lui permettent de vivre en harmonie avec les membres de sa communauté.

Cette trilogie, développement physique, intellectuel et socio-affectif, qui caractérise l'éducation, la distingue en même temps de l'enseignement : enseigner est donc éduquer, mais éduquer n'est pas forcément enseigner. En prenant l'exemple de l'école primaire, l'éducation ne se limite pas à l'instruction *stricto sensu* qui serait relative seulement aux purs savoir et savoir-faire dont l'objet principal est de donner à l'élève les outils nécessaires pour s'assumer dans le contexte social et technique qui sera le sien. Le rôle de l'éducation, en temps que support des valeurs morales et sociétales, se confirme chaque jour davantage pour proposer des solutions à un monde de plus en plus menacé par des conflits sociaux de tous genres et par l'insécurité quasi-permanente.

En somme, il s'agit de préparer l'enfant à se prendre en charge et à assumer les responsabilités de la vie dans une société empreinte de liberté, de compréhension et de paix.

De façon plus explicite cette recherche du bien-être à travers l'éducation, s'articule autour des principaux domaines de connaissance ainsi définis : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Le *savoir* correspond aux connaissances intellectuelles. Beaucoup de recherches en éducation relatives au *savoir* ont pour objectif de trouver tous les moyens permettant aux apprenants d'acquérir au mieux des connaissances : savoir lire, écrire, calculer, connaissances sur l'Homme et sur l'environnement écologique, culturel, etc.

Le *savoir-faire* correspond aux aptitudes ou habiletés, à des compétences pratiques, dans l'exercice d'une activité physique, artisanale, artistique ou intellectuelle. Ces capacités s'acquièrent par la pratique régulière d'une activité et en partie par l'apprentissage d'automatismes moteurs.

Quant au *savoir-être*, il intéresse avant tout l'état psychique du sujet ; car, il faut le rappeler,

l'éducation a aussi pour rôle de favoriser l'épanouissement des caractéristiques morales et affectives de l'individu, tels, le courage, l'affection, la patience, l'amour, l'honnêteté, la maîtrise de soi. Aussi, la vie communautaire exige-t-elle de chacun de ses membres, la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique : la préservation de l'environnement, l'hygiène, le contrôle émotionnel, le contrôle comportemental, la responsabilisation, la coopération, la solidarité, etc.

En définitive, le but de l'éducation à ce niveau du *savoir-être*, est de cultiver chez les apprenants, la maîtrise d'actions et de réactions adaptées à leur organisme et à leur environnement si divers et varié. Ainsi définie, l'éducation s'adresse à tout l'être et concerne aussi bien les enfants que les adultes. L'éducation tout comme la formation, n'aurait donc pas de limite. On s'éduque tout au long de la vie. Elle est à la base de toute ambition de développement économique et social. D'où le concept d'une éducation de base à laquelle il faut trouver une définition.

1.1.2- Education de base

Généralement, l'opinion publique réduit l'éducation de base à l'enseignement primaire qu'elle considère comme la base de toutes les autres actions éducatives, le minimum qu'il faut donner à l'enfant en vue d'assurer son développement harmonieux et son intégration future dans le cercle des adultes. Depuis les conférences de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000, le niveau de l'éducation de base a évolué de l'école primaire pour prendre en compte le post-primaire et l'éducation/formation des jeunes et des adultes ayant dépassé l'âge de la scolarisation formelle. Au regard du développement des connaissances, on estime pour qu'une éducation soit consistante et pérenne afin de servir utilement le développement personnel et collectif, les acquis du primaire ne suffisent plus. Il faut l'étendre jusqu'à l'âge de 16 ans qui correspond à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire pour espérer des résultats à même de préparer l'apprenant à assumer sa fonction sociale à l'âge adulte. Si l'on s'accorde sur la formulation que l'éducation de base est le minimum nécessaire à tout individu pour vivre en phase avec sa société, ce minimum de connaissances, de compétences et de valeurs, fluctuant au gré des sociétés, on admet alors facilement que l'éducation de base dépend du niveau d'évolution de chaque société. « *Il y a des sociétés où savoir lire et écrire peut suffire. Il y en a d'autres où utiliser l'ordinateur est un minimum. Dans ce cas-là, on n'a pas le même niveau d'éducation de base selon que l'on se trouve dans telle ou telle société* ». (NDoye, 2003, p. 18).

Dans sa tentative d'apporter un éclairage aux acteurs et partenaires de l'éducation en Côte d'Ivoire, la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 réaffirme le droit à l'éducation et à l'égalité de traitement de tous, dans le préscolaire, le primaire et le premier cycle du secondaire général qui constituent l'éducation de base. Elle introduit également le concept de service public de l'enseignement alors que la loi de 1977 n'a évoqué que les institutions chargées de l'éducation (publiques ou reconnues par l'Etat). Le but de la formation est désormais celle de l'homme et du citoyen et non plus axée sur la construction nationale selon la loi de 1977. Néanmoins, pour les différents degrés d'enseignement, les objectifs spécifiques développés dans la loi de 1995, intègrent la préoccupation de développement national avec pour principes la neutralité, l'égalité, et la gratuité.

On retient de cette définition que l'éducation de base n'a pas simplement pour mission d'acquérir un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, mais elle a aussi pour rôle fondamental d'apprendre à apprendre. En effet, il ne s'agit pas d'une « tête bien pleine » mais d'une « tête bien faite » qui offre la possibilité à l'élève de poursuivre son auto-formation, même après l'école. La conférence mondiale de Jomtien a promu une définition de l'éducation de base qui a, depuis, servi de référence : développer les instruments fondamentaux permettant d'apprendre à apprendre, développer les compétences de vie (santé, hygiène, environnement, population) et se situer dans sa société.

Mais, l'effort de démocratisation du savoir se confronte à celui d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé. Ce dualisme est encore plus prononcé pour les pays pauvres dont les budgets n'arrivent pas à supporter les coûts d'une éducation massive et de qualité satisfaisante. Pourtant, ces deux composantes sont absolument complémentaires et l'accès à l'éducation de base au plus grand nombre possible d'enfants ne saurait se passer de la qualité de ce qu'ils apprennent. On est donc tenté de se demander qu'est-ce qu'une éducation de base de qualité ?

1.1.3- Qualité de l'éducation

La qualité est un concept complexe et comme beaucoup de mots courants, elle est rarement définie. L'usage en donne des représentations intuitives. Le dictionnaire Larousse propose plusieurs interprétations. La qualité d'une chose est la manière d'être de cette chose. Elle peut être bonne ou mauvaise, même si tout le monde recherche la bonne qualité. Aussi, la qualité des biens et services constitue une préoccupation économique majeure pour les producteurs et les consommateurs. Elle est ce qui rend une marchandise ou un service plus ou moins

appréciable pour la consommation. Le domaine de l'éducation est d'autant plus concerné par les exigences de la qualité qu'elle s'adresse à des êtres humains pour qui, toute erreur est lourde de conséquences. Pour ce qui est de l'éducation, la plupart des définitions mettent en avant les différentes composantes d'un modèle de base intrants – processus - résultats qui sous-tend habituellement la recherche et l'analyse politique. Dans ce cadre, il convient de retenir en la qualité d'un élément, la notion de l'attribut, de la caractéristique ou de la valeur de celui-ci. De ce fait, la qualité de l'éducation se reconnaît par sa pertinence, autrement dit à l'adéquation par rapport aux buts auxquels elle est destinée (Kellaghan, 2002). La qualité est même au cœur de l'éducation et elle influe sur ce que les élèves apprennent et sur la façon dont ils apprennent ainsi que sur les bénéfices qu'ils tirent de leur éducation (Unesco, 2005). Les préoccupations relatives à la qualité et à l'accès à l'éducation ne sont pas nouvelles. Elles ont été abordées à de multiples occasions lors de conférences internationales dont celles d'Addis-Abeba en 1961, de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et de Dakar (Sénégal) en 2000. Il y a, à travers le monde, tant dans les pays développés que dans les pays en voie de développement, des préoccupations à l'égard de la qualité de l'éducation. En fait, ce qui retient l'attention, c'est, entre autres, la faible efficacité ou le faible rendement des systèmes scolaires qui, après une période d'expansion massive et rapide, se sont vus confrontés à d'énormes problèmes de déperditions scolaires. En outre, il serait convenable d'ajouter à cette définition, le sens du meilleur qui est aussi une perception de la qualité. Cette dimension est tout à fait contenue dans le deuxième objectif du cadre d'action de Dakar qui stipule que les Etats signataires s'engagent à « *assurer à tous les enfants une éducation primaire gratuite de qualité et à leur permettre de la suivre jusqu'à son terme* ». La complexité de la notion de qualité rend difficilement généralisable une des définitions. Toutefois, on reconnaît que certains indicateurs peuvent constituer des approximations pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs.

Dans les différentes approches d'études de l'éducation, la problématique de la qualité n'était abordée que sous l'aspect quantitatif. Aussi, bien des documents et traités internationaux ne mentionnaient-ils pas les performances qualitatives que le système éducatif devrait atteindre. Dans le champ académique, la question de la qualité de l'éducation est devenue un des thèmes majeurs de réflexion des économistes de l'éducation. Ainsi, dans le *Journal of Economy Literature*, les documents intitulés « *school quality* » publiés entre 1995 et 2003, représentent 80 % de l'ensemble de ceux publiés sur le même critère entre 1970 et 2003. En outre, dans la plupart des pays en développement, l'accent est plutôt mis sur l'accès à la scolarisation des

enfants que sur la qualité intrinsèque des études. Cela part du principe que le plus est le mieux.

Dans un rapport international de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE) en 1989 qui s'intitule « *les écoles et la qualité* », quatre utilisations sont reconnues à la notion de qualité. La première est celle qui la présente comme un attribut ou une essence et, qui lui donne un caractère descriptif. La deuxième l'assimile à un degré d'excellence ou à une valeur relative et, lui attache une étiquette normative. Puis la troisième la définit comme bonne ou excellente (caractère normatif). La dernière la présente sous forme de caractéristiques et de jugements non chiffrés.

La notion de qualité fait implicitement référence à l'idée d'amélioration. En ce sens, la qualité de l'éducation peut traduire des objectifs arrêtés par «... *des groupes d'intérêt, des spécialistes de la pédagogie ou des partis politiques* » (OCDE, 1989, p. 31). On comprend que la qualité, dans cette optique, dépend des acteurs, des finalités, des objectifs. Une éducation de « *bonne qualité* » doit-elle réaliser tous ses objectifs ou une partie ? Dans l'affirmative, qui doit fixer les objectifs? L'Etat, les parents, les élèves, les enseignants, les administrateurs, les planificateurs...? La difficulté à définir ce que l'on attend par qualité de l'éducation fait dire qu'il est impossible universellement de définir un niveau de réussite qualitative. La définition de la qualité sera fonction de ce que l'on veut améliorer dans le fonctionnement d'un système éducatif et pour qui on veut le faire. L'amélioration peut porter sur les ressources, sur les méthodes et les processus ou sur les résultats. Elle peut être destinée à des élèves doués, des élèves handicapés ou à des élèves des classes ordinaires.

Il est bien établi que les avantages tirés de l'éducation par les individus et la société sont renforcés quand cette éducation est de qualité. Par exemple, de meilleurs résultats scolaires, tels que mesurés par les scores aux tests de performances des élèves, sont étroitement liés à des gains supérieurs sur le marché du travail ; les différences de qualité sont donc de nature à indiquer des différences de productivité entre les travailleurs. Des recherches empiriques ont aussi démontré qu'une éducation de qualité améliore le potentiel économique national.

La qualité de l'éducation influence la vitesse avec laquelle les individus peuvent améliorer leur efficacité, leur productivité et leurs revenus personnels, ainsi que les voies par lesquelles la société peut devenir plus équitable et moins vulnérable aux maladies et aux problèmes de santé (Unesco, 2005).

Une appréhension possible de la qualité est souvent faite en se référant aux résultats obtenus. C'est l'approche utilisée par Mingat lors de la Biennale de l'ADEA en 2003. Une école de

qualité est, d'après ce dernier, celle dans laquelle le niveau moyen d'acquisition des élèves est élevé en référence aux objectifs d'apprentissage fixés d'une part, et celle dans laquelle les disparités entre les élèves sont faibles, d'autre part.

En somme, les résultats obtenus doivent refléter la pertinence des enseignements pour ce qui est de leur contenu, de leur visée et des attentes de la société. Veda, Ananda et Amewusika (1986) s'intéressent à cette vision des choses. Selon ces derniers, le terme « *qualité de l'éducation* » revêt une signification plurielle. Il peut renvoyer à la capacité du système éducatif à satisfaire ou essayer de répondre aux multiples besoins économiques de la société. Il peut également renvoyer à l'efficacité avec laquelle le système éducatif arrive à promouvoir ou renforcer chez les enfants et les adolescents, la culture et les valeurs, les mœurs et les attitudes spécifiques d'une société donnée. Il pourrait enfin faire allusion à la notion de performance scolaire ou de niveau de réussite dans des matières différentes.

Adams (1993), dans sa tentative de définition de la qualité de l'éducation, établit des distinctions entre l'efficacité, l'efficacités, l'équité et la qualité. Dans cette lancée, il identifie des caractéristiques possibles de la qualité : elle doit être définie par rapport à un contexte donné, intégré à l'efficacité et l'équité, non associée à des coûts onéreux, potentiellement universalisable, liée à des objectifs partagés et à des contextes faisant l'objet d'un consensus.

Au cours d'un atelier portant sur « *l'éducation et l'égalité des sexes* », des chercheurs de l'Unicef³⁹ ont utilisé deux principales approches pour définir cette notion. L'une d'elles utilise un cadre de systèmes et évalue ensuite la qualité de l'éducation du point de vue des ressources utilisées, des processus et des résultats. C'est essentiellement un modèle d'efficacité qui évalue les résultats obtenus par rapport aux investissements effectués dans le système et l'efficacité des processus par lesquels les résultats ont été obtenus. Cette approche met en relief la confrontation entre les ressources utilisées et les résultats obtenus. Cependant, l'approche qui paraît assez succincte et explicite est celle donnée par Hema (2007), « *une école de qualité, c'est une école qui offre au consommateur, c'est-à-dire la société, des bons résultats scolaires. Autrement dit, une école de qualité est une école dite efficace c'est-à-dire une école caractérisée par des succès* ».

En somme, une éducation de qualité se doit de transmettre ce qu'elle promeut. L'Unicef fait de l'éducation, un principe d'action et elle la renforce par une définition en cinq dimensions,

³⁹ Cité dans le document complémentaire de l'Unicef, ED/BIE/CONFINTED 47/4, qualité de l'éducation et égalité des sexes.

pour déterminer la qualité de l'éducation à partir du Cadre d'action de Dakar. Il s'agit des apprenants, de l'environnement, des contenus, des processus et des résultats. Il faudrait, pour parvenir à une éducation de qualité, des élèves sains et motivés, des enseignants compétents utilisant une pédagogie active, des programmes adaptés, une bonne gouvernance et une allocation équitable de ressources (Unesco, 2005). Evaluons à présent ce qu'il en est, en examinant l'efficacité comme reflet de la qualité.

1.1.4- Efficacité des écoles

D'après le glossaire de l'éducation, l'efficacité (d'une méthode, d'une action, d'un système) est la capacité d'obtenir le meilleur rapport entre les moyens mis en œuvre (input) dans une activité et les résultats obtenus (output).

Legendre (1993) définit l'efficacité d'une part, comme un degré de réalisation des objectifs d'un programme et d'autre part, comme un degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact.

Face aux nouvelles orientations prises par les économistes et, plus particulièrement par les comptables (Wagner, 1988), une définition heuristique du concept d'efficacité est donnée par Psacharopoulos et Woodhall (1988, p. 219) : « *le concept d'efficacité est utilisé pour décrire les relations entre les facteurs (input) et les produits (output)* ».

Atkinson et Cornwell (1994) cités par Landry et Levallois (2000) définissent une unité de production efficace comme celle qui, à partir du panier d'intrants dont elle dispose, réussit à produire le maximum d'extrants possibles ; elle peut également être celle qui, pour produire une quantité donnée d'extrants, utilise les plus petites quantités possibles d'intrants. Cette définition assez générale, pourrait être appliquée à l'école, unité de production de l'éducation. L'efficacité des écoles exprime la capacité de celles-ci à transformer les inputs éducatifs (ressources) dont elles disposent en résultats scolaires. Des résultats qui correspondent aux objectifs qui ont motivé les allocations en ressources. Les objectifs peuvent être externes (social, économique et politique) ou internes (pédagogiques) au système. En effet, le sixième objectif spécifique des Objectifs de Développement du Millénaire (ODM) concernant l'éducation est énoncé comme suit : « *Améliorer sous tous ces aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous les résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante* ». Par conséquent, on s'attend donc à ce qu'une école primaire efficace comme énoncé dans

l'objectif ci-dessus, doit permettre à un jeune de rester alphabétisé par une bonne acquisition du socle de compétences.

Dans l'étude du concept d'efficacité, la distinction peut être faite entre efficacité interne et efficacité externe du système (Legendre, 1993). D'après Sall et De Ketele (1997), l'efficacité externe permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Quant à l'efficacité interne d'un système éducatif, elle appelle à l'évaluation des taux d'écoulement (promotions, redoublements et d'abandons) et des taux de réussite aux examens. Elle peut être évaluée en comparant les résultats obtenus dans une même classe par les élèves, un même établissement par les élèves appartenant à plusieurs classes de même niveau, une localité (dans une même ville ou région) par des classes de même niveau pour un pays par des établissements de même niveau. Ces derniers auteurs suggèrent qu'il serait opportun d'utiliser la notion d'efficacité pour traiter de l'efficacité interne lorsque celle-ci s'intéresse en particulier aux ressources investies.

De même, ils font une distinction entre efficacité interne et efficacité externe. Selon ces auteurs, l'efficacité interne concerne les critères spécifiquement pédagogiques ou scolaires. Autrement dit, elle s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Quant à l'efficacité externe, elle tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. Ainsi, pour évaluer l'efficacité externe, il faut observer les emplois ou les capacités à entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs. Ces auteurs réaffirment qu'évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, revient à se demander si les individus qui en sortent sont, non seulement, socialement et économiquement utiles (ou productifs) mais aussi, s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). C'est en cela que Crachay (2000, p. 395) soutient que : « *Tous ceux qui achèvent l'école de base doivent pouvoir lire avec aisance et intelligence des textes d'un niveau de difficulté égal à celui d'un article d'un journal de qualité. Tous doivent pouvoir jongler avec les raisonnements et procédures mathématiques nécessaires pour résoudre les catégories de problèmes les plus courantes de nos sociétés. Tous doivent être capables d'abstraction et de formalisation mathématiques et tous doivent être dotés de connaissances scientifiques et citoyennes fondamentales* ».

En outre, Psacharopoulos et Woodhall (1988) réaffirment que l'efficacité externe permet de

savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Cette efficacité permet aussi d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société. L'évaluation de l'efficacité externe requiert donc des objectifs opérationnels quantifiés et qualifiés en fonction desquels on pourrait éventuellement juger de l'atteinte ou non des résultats (objectifs de la société).

L'efficacité externe d'un système éducatif peut être appréciée à partir de la liaison formation-emploi qui diffère selon le niveau du dispositif. Au niveau du secteur primaire, le but est d'avoir des actifs plus performants dans une panoplie d'emplois très diversifiés : des métiers de l'agriculture à ceux de l'artisanat, des métiers de commerce à ceux des services de base. L'insertion professionnelle est envisagée au niveau de l'enseignement secondaire, surtout le niveau secondaire professionnel. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, son objectif a été dans l'ensemble, de satisfaire à court terme, les besoins en cadres politiques et administratifs de l'administration publique et privée et les besoins en enseignants nécessaires au système éducatif en expansion. Mais, selon Gurgand (1997), l'éducation primaire en Côte d'Ivoire n'a pas permis d'augmenter l'efficacité de la production agricole ; il a même montré en s'appuyant sur les données ivoiriennes que l'éducation secondaire a eu un impact négatif sur la productivité des agriculteurs dans ce pays.

1.1.5- Concept d'efficience

D'après les auteurs du rapport RESEN Côte d'Ivoire (2009), une structure est dite efficiente si elle obtient le maximum possible de résultats compte tenu des ressources mobilisées pour la faire fonctionner. En utilisant une approche comparative, ils s'intéressent à la question de savoir si, pour un montant donné de ressources, on pourrait trouver d'autres structures produisant davantage ou moins de résultats, et c'est sur cette base qu'une structure sera jugée efficiente ou pas. C'est donc une évaluation de la relation coût-efficacité de l'investissement qu'on pourrait assimiler à la relation coût-résultat dans le cadre précis de l'éducation.

Par ailleurs, l'efficience pourrait se définir comme le rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre (Legendre, 1993, p. 476). En outre, Sall et De Ketele (1997) affirment que l'efficience est de l'ordre de la programmation, ceci dans la mesure où elle se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées définies exclusivement en fonction des ressources mobilisées. Telle que définie, l'efficience peut être interne ou externe. Chacun de ces types d'efficience ayant une facette quantitative et qualitative.

L'efficacité interne quantitative renvoie au rapport entre le nombre de diplômés et les dépenses en personnel ou au rapport entre le nombre des inscrits et le personnel d'encadrement. En revanche, l'efficacité interne qualitative devrait donc tenir compte du profil souhaité et du profil effectif des ressources humaines, compte tenu des missions et des objectifs réalisés.

Quant à l'efficacité externe quantitative, elle peut exprimer le rapport entre le nombre d'emplois effectifs et les dépenses investies dans le système éducatif. Par contre, l'efficacité externe qualitative devrait, par exemple, mesurer dans le contexte actuel, le rapport entre les compétences acquises en cours de formation (ou d'études) et les investissements consacrés aux stages en entreprise.

Une définition phare retenue par la suite est celle donnée par Koopmans (1951) au sujet de l'efficacité technique : *« s'il est techniquement impossible d'augmenter le niveau du produit ou du service offert et/ou de réduire un entrant sans simultanément réduire au moins un autre output et/ou augmenter au moins un autre input, la technique de production choisie par l'entité est efficiente »*. Debreu (1951) propose, quant à lui, le coefficient d'utilisation des ressources, mesure d'efficacité technique facilitant le calcul de la réduction proportionnelle maximale possible de tous les entrants permettant de conserver le niveau d'offre présent (Bourdon, 2009). Ce concept tourne autour du but ultime de minimisation du gaspillage des ressources.

1.1.6- Équité et qualité

L'éducation est un droit pour tous les pays engagés dans la déclaration de Dakar (dont la Côte d'Ivoire). Cette notion renferme l'exigence de mener des actions pour établir un accès et une participation équitable à l'éducation. L'idéal serait que l'éducation ne reproduise pas les inégalités sociales, et que les minorités n'en soient plus dépourvues. Les études montrent que dans la plupart des pays, en Afrique subsaharienne, les disparités sociales les plus courantes dans l'enseignement sont liées au genre (fille/garçon), au lieu de résidence (rural/urbain) et au revenu (pauvre/non pauvre). Ces trois facteurs baissent la demande d'éducation. En effet, les pauvres ne sont ni en mesure de financer des études pour leurs enfants, ni d'en supporter le coût d'opportunité quand la scolarité est longue. Car les enfants apportent une aide physique dans les activités quotidiennes ou financières dès qu'ils sont en mesure d'être indépendants. Être une fille, issue d'une famille pauvre en milieu rural devient une fatalité pour un développement individuel, mais aussi pour l'apport de cette couche sociale dans la

participation au développement du pays. S'il est maintenu, cet état contribue à l'appauvrissement de la qualité.

En fait, une autre conception de la qualité consiste à retenir le maintien des inscrits dans le système jusqu'à la fin du cycle primaire afin d'assurer la fixation des apprentissages. L'équité qui est liée à cette qualité est de réaliser de faibles écarts de résultats d'apprentissage entre les différentes catégories : les écoles, les régions, les classes sociales et les sexes (ADEA. 2003). Malheureusement, cette situation est fortement représentée en Afrique subsaharienne. Dans certains systèmes éducatifs, il existe des traitements préférentiels ou hostiles envers certains groupes : cela peut être volontaire ou dû à des défauts de gestion. Des écoles sont plus dotées que d'autres en ressources, elles reçoivent en plus, les enseignants les plus qualifiés. Une étude menée sur dix-neuf pays de cette région, dont la Côte d'Ivoire, par Mingat (cité dans ADEA. 2003), révèle que des inégalités fortes sont constatées au niveau des chances d'apprentissage selon le sexe, la richesse familiale et la zone de résidence. Les Etats devraient veiller à éliminer les principaux obstacles liés à la réussite des plus démunis dont l'échec ou l'abandon scolaire n'est pas nécessairement lié à de l'incompétence.

Le défi de la qualité se percevrait à l'organisation d'une allocation de ressources dirigée vers ceux qui en ont le moins. Des mesures peuvent être prises pour assurer une répartition équitable d'enseignants qualifiés entre les écoles des différentes parties du pays. Les mesures prises généralement pour niveler les structures sociales participent à la gratuité dans l'enseignement primaire. Toutes les barrières qui peuvent freiner l'éducation pour tous sont levées par un enseignement dispensé sans compensations financières et parfois, par la distribution des documents pédagogiques et des vivres gratuits. Mais, ces actions entraînent une massification qui, en retour, peut nuire à la qualité, dans le sens d'un bon niveau de maîtrise du processus enseignement/apprentissage, si elles ne sont pas accompagnées d'une augmentation de la capacité d'accueil et du nombre d'enseignants (Bray, 2006). La gratuité est une politique qui présente un défi financier pour des pays pauvres déjà handicapés par des endettements énormes, des récessions économiques, des budgets alourdis par des conflits ou guerres et des revendications sociales ou des programmes de développement insuffisamment maîtrisés.

Les spécialistes de l'éducation veulent aborder ces défis avec des choix de modèles efficaces. Les réponses à ces recherches d'objectifs à mettre en œuvre, peuvent être identifiées à travers des actions de pilotage de la qualité de l'éducation.

1.1.7- Pilotage de la qualité

Le pilotage de la qualité permettra de parcourir sa mesure, sa définition, la manière dont on la pilote et les raisons de son pilotage.

1.1.7.1- Mesurer la qualité

La qualité se mesure à l'atteinte des résultats définis par les pays eux-mêmes dans leurs plans d'éducation. L'objectif 6 de la déclaration de l'EPT précise que la qualité des résultats s'identifie à deux niveaux. Le premier est celui des résultats cognitifs d'un niveau reconnu (connaissances acquises en lecture, écriture et calcul). Le second est celui des valeurs et des attitudes nécessaires à la vie en société, en particulier, l'insertion dans l'environnement du travail, la préparation à une vie citoyenne active et responsable. Si les compétences cognitives se mesurent aisément, les compétences de vie, quant à elles, sont difficiles à approcher par une unité de mesure.

Les pays déterminent les normes et leurs critères de performance aussi bien, pour le système éducatif que pour les acquis des élèves. Le rôle des normes est de déterminer pour tous les acteurs de l'éducation, les atteintes souhaitées du système et de participer à leur responsabilisation. Les normes sont flexibles, du fait des contextes éducatifs variés ; il serait difficile de les rendre universelles.

Il est établi que la mesure de la qualité ne peut pas s'arrêter aux seuls résultats. Comment pourrait-on comparer les résultats de deux établissements scolaires, quand l'un est confronté à un déficit en enseignants ou à des équipements inexistantes tandis que l'autre en est complètement pourvu ? Le contrôle de la qualité de l'enseignement s'applique aussi à tous les éléments qui permettent au processus de se réaliser. Pour cela, il faut faciliter l'accès aux informations fiables à tous les niveaux qui permettent au processus d'enseignement ou d'apprentissage de se dérouler pour parvenir à des résultats.

Mais quels types d'informations doit-on rechercher ou diffuser pour apprécier le niveau de qualité de l'éducation ? Il est admis qu'il ne convient plus de collecter uniquement des données quantitatives (effectifs en ressources, nombre d'années d'études des apprenants ou d'expérience de l'enseignant), pour assurer une bonne qualité d'apprentissage. Chacune de ces sources d'informations présente des caractéristiques avantageuses différentes selon les objectifs assignés aux réformes à entreprendre. Mais, il existe des décisions comme les changements dans les curricula, qui ne peuvent être motivées uniquement par des prévisions sur les effectifs des élèves, des enseignants, du personnel de soutien, ainsi que la répartition

des infrastructures matérielles et des équipements de l'école. Les chercheurs soulignent qu'il est regrettable que les décideurs accordent autant d'importance aux données quantitatives pour planifier la qualité de l'éducation. « *Si ces travaux livrent d'excellents renseignements quant à la quantité d'éducation à fournir, ils n'apportent souvent aux décisions que très peu d'informations sur la qualité de l'éducation. C'est d'autant regrettable que, dans la plupart des pays, le Ministère ou le Département d'éducation est chargé de prendre des décisions dans l'un ou l'autre des domaines.* » (Ross et Postlethwaite, 1988). A l'aide de tests standardisés, les études recherchent les déterminants des résultats des élèves, en sondant des variables qualitatives dans le climat scolaire, les relations entre les différents intervenants, les processus d'enseignement.

1.1.7.2- Définir le pilotage de la qualité

Le pilotage suppose que des actions d'évaluation pour mesurer la qualité sont menées régulièrement, et que des instruments adéquats sont élaborés afin de répondre aux besoins des « *pilotes* ». Le pilotage de la qualité est un processus de gestion interne pour contrôler tous les éléments qui constituent la structure du système de mise en œuvre de l'éducation. Il a un caractère continu et est orienté vers la proposition d'actions et de décisions correctives (De Grauwe et Martin, 2008).

Le contrôle de qualité s'effectue sur trois domaines. Le premier concerne les intrants (les infrastructures, les équipements, les élèves, les enseignants, les programmes, les matériels didactiques et pédagogiques). Il est mené par des inspecteurs qui veillent à ce que les écoles fonctionnent conformément aux règles administratives. On parle de *pilotage de conformité*. Le deuxième domaine porte sur les enseignements et les apprentissages. Il rend compte de l'état des acquis des élèves et de la conformité de la pratique des enseignants. Il est dénommé *contrôle de diagnostic*. Les acteurs du contrôle de diagnostic sont des inspecteurs pédagogiques et/ou des conseillers, et des enseignants par le biais des évaluations formatives. Le dernier domaine de pilotage de la qualité de l'éducation se focalise sur les résultats des élèves. C'est le *contrôle de performance*. Son objectif est de promouvoir la réussite scolaire. Les mécanismes de contrôle sont variés et concernent notamment, les examens scolaires, les tests standardisés, etc. Les examens sont les formes les plus courantes de ces mécanismes ; mais ils sont sélectifs et réducteurs sur le volume des objectifs d'enseignement acquis par les élèves. La technique la plus adaptée consiste à l'évaluation nationale des acquis des élèves sur

la base d'un échantillon, et par des tests standardisés accompagnés de questionnaires pour mener une recherche explicative (Craig, 1998).

1.1.7.3- Comment piloter la qualité ?

Le processus du pilotage de la qualité est conduit par trois activités qui sont la collecte d'information, l'analyse de l'information et l'action rectificative. C'est un processus cyclique qui fixe les normes et les objectifs de performances du système sur des bases réalistes. Les points de références de l'analyse de l'information sont les normes qui sont établies dans le système. Il faut souligner aussi que le processus lui-même contribue aussi à établir des normes. C'est un va-et-vient continu pour que les normes établies soient réalistes. L'action rectificative revêt la forme d'une sanction ou d'un appui et de conseils.

La collecte d'informations nécessite parfois le recours à un outil d'aide au pilotage standardisé. Les chercheurs sont persuadés qu'un outil d'aide au pilotage ne s'arrête pas à des descriptions du système, il doit permettre une recherche causale, il sert à opérer les corrections de trajectoire, à anticiper les évolutions à venir. Il comporte des indicateurs de résultats permettant de mesurer les écarts avec les objectifs prédéfinis. Il doit aussi contenir une mesure qualitative de l'efficacité du système (Etienne et Wicker, 2005). Le contenu de ces outils et leurs méthodes d'élaboration reposent sur la connaissance d'études de recherche liant les apports en éducation au rendement des élèves. Le développement de ce type de recherche a permis à des pays d'appuyer leurs efforts d'amélioration de la qualité sur l'utilisation d'outils qui rendent compte de l'environnement interne de l'école et de la mise en œuvre des politiques. L'exemple français montre une série d'outils de pilotage qui sont utilisés à plusieurs niveaux de décisions : par les responsables dans les établissements, les inspecteurs dans les académies et dans les rectorats. Les objectifs de ces instruments se sont développés dans le sens d'un dialogue avec la société civile et de la transparence du système éducatif. Dans un document qui présente une synthèse de l'usage des outils de pilotage, Etienne et Wicker (2005), indiquent qu'il y aurait une demande pour des domaines qui ne sont pas encore investis comme l'utilisation de la masse d'informations contenues dans les rapports d'inspections pédagogiques (à Poitiers et Toulouse). C'est une opinion partagée par le responsable français de l'évaluation et de la prospective. Ce dernier précise dans un article, que les indicateurs développés à un niveau macro, ne sont pas assez pertinents pour alimenter la décision politique. Il recommande l'exploration des indicateurs au niveau du processus

dans les établissements et dans les classes où il peut avoir un enrichissement à apporter à la connaissance de la qualité (Thélot, 1994).

1.1.7.4- Pourquoi piloter la qualité ?

Et dans les pays en développement, comment sont vus le pilotage de l'apprentissage et l'évaluation des progrès en matière de politique éducative ? Certains planificateurs des pays en développement ne semblent pas sensibles à l'élaboration de stratégies qui différencient les besoins des écoles fonctionnant dans des cadres différents, en particulier les systèmes d'informations menant à des comparaisons internationales, et ils sont plus préoccupés par la disponibilité de ressources et les questions d'égalités (Govinda, 1993). Mais certains spécialistes des questions de financement de l'éducation en Afrique leur conseillent de se baser sur des analyses quantitatives accompagnées d'informations qualitatives provenant des écoles pour que les réformes en éducation et la conception des programmes soient effectives (Heneveld, 1994). En effet, connaître le nombre de places disponibles ne suffira pas pour expliquer l'admission et l'assiduité des enfants. Heureusement, les évaluations de l'apprentissage des élèves connaissent un essor avec le Monitoring Learning Achievement (MLA) initié par l'Unesco et l'Unicef dans les pays africains et non africains, le PASEC dans les pays francophones d'Afrique et de l'Océan Indien et le SACMEQ en Afrique australe et de l'Est. Elles donnent une connaissance des forces et des faiblesses des acquis théoriques, et permettent de lier les résultats cognitifs avec les variables de l'environnement des élèves, autant que les caractéristiques de l'école et du personnel enseignant. D'autres actions sont menées pour croiser les études quantitatives et qualitatives en Afrique. Dans le cadre du renforcement de capacité en statistiques éducatives, des praticiens de l'éducation des pays d'Afrique, le programme SISED du groupe de travail de l'ADEA a entrepris d'améliorer les techniques et méthodes de recherche et d'aider à la conception d'indicateurs de la qualité de l'éducation (ADEA, 2003).

L'intérêt pour le pilotage devient intense au niveau des acteurs et administrateurs de l'éducation. Ce regain d'intérêt a plusieurs raisons. Il provient d'une part, de la perte de la qualité occasionnée par la massification et d'autre part, par la recherche de l'efficience dans les choix de financement des politiques. En outre, dans certains pays, les écoles ont plus d'autonomie dans le choix des programmes d'études, la gestion du personnel et le budget. Ces responsabilités acquises au niveau local poussent à un contrôle au niveau central pour garantir un certain niveau de qualité et d'équité. Enfin, les actions de pilotage se justifient par le fait

que différentes études ont montré l'impact positif des contrôles menés dans les établissements à l'aide de services d'appui (supervisions, conseils pédagogiques) (Carron et Chau, 1998).

La recherche de l'efficacité d'un établissement scolaire s'appuie sur la connaissance des mécanismes de son fonctionnement et des facteurs qui interagissent sur les résultats des élèves. Il est difficile d'indiquer, à priori, les leviers sur lesquels les actions doivent porter pour atteindre la qualité. La recherche des facteurs et indicateurs à un niveau local se fait à partir de modèles tirés d'études. Ces modèles présentent les variables et les indicateurs organisés et regroupés dans des catégories qui mettent en relief leurs relations avec les résultats.

1.2- Identification d'une école efficace

D'après Creemers (1994) cité par Gauthier *et al* (2003), c'est vers la fin des années 1970 que s'est développé le courant de recherche sur les écoles efficaces en réaction à la croyance selon laquelle la performance des élèves était influencée non, par le milieu scolaire mais, par son environnement socio-économique de provenance. Ainsi, il était communément admis quel que soit son organisation ou son mode de gestion, que l'école n'avait pas d'effet sur les résultats scolaires des élèves. Ces idées s'estompèrent peu à peu suite à de nombreux travaux qui, à travers le rendement du personnel enseignant mesuré par les résultats scolaires des élèves, ont su identifier les écoles efficaces, les distinguant d'autres écoles dites non efficaces. Nous essayerons de donner un aperçu des différentes conceptions de la notion d'école efficace avant d'en donner les caractéristiques.

1.2.1- Ce qu'on entend par « école efficace »

L'école est le principal agent de transformation de l'élève. La mission première de l'enseignement de base est l'acquisition d'une culture scolaire structurée sur des connaissances de base et des mécanismes élémentaires tels la lecture et le calcul (Gauthier et al, 2003). La définition de l'école efficace n'est pas unique. Selon Madauss et al (1980), une école est efficace dans la mesure où elle accomplit ce qu'elle se propose de faire. Ceci suppose que soient recensés les objectifs de l'école, le plus commun étant les résultats scolaires. Gauvin (2005) vient compléter cette définition en affirmant que « *une école efficace est celle où le plus grand nombre d'élèves réussissent à se déplacer et à apprendre* ».

1.2.2- Caractéristiques d'une école efficace

Garnier⁴⁰ in MEN/DPP (2008a) part de l'amer constat que « *le hasard de la fréquentation scolaire affecte lourdement la probabilité qu'un enfant apprendra* ». Il est donc indispensable d'identifier les facteurs responsables des bons résultats, des écoles efficaces. Pour ce faire, un échantillon de quarante-quatre écoles primaires au Bénin est constitué sur la base de l'examen d'entrée au secondaire, vingt-deux parmi elles avaient fait preuve d'efficacité par de bons résultats obtenus en 2006 comparés à ceux obtenus par la moyenne des écoles béninoises, les vingt-deux autres étant des écoles « *ordinaires* ». A partir de cette étude, des caractéristiques spécifiques à des classes efficaces, enseignants efficaces, directeurs des écoles efficaces sont dressées. Parmi elles, on relèvera que :

✓ Les classes efficaces ne sont généralement pas tenues par des enseignants n'ayant bénéficié que d'une très courte formation, ont au moins un manuel de mathématiques pour deux élèves, et leurs enseignants ont des guides pédagogiques.

✓ L'enseignant efficace utilise des techniques pédagogiques que sont la clarté des instructions, la correspondance entre l'objectif de la situation d'apprentissage et les activités, l'atteinte des objectifs (résultat). Il est présent et optimise l'utilisation du temps scolaire, maîtrise les disciplines, évalue fréquemment et corrige les devoirs, s'assure que ses élèves ont acquis les compétences nécessaires.

✓ Les directeurs efficaces disposent des ressources minimales (livres, guides), motivent les enseignants, organisent régulièrement des ateliers de formation pour les enseignants, communiquent régulièrement avec les parents et les enseignants, impliquent les parents dans l'obtention et la gestion des ressources.

Johnson *et al.* (2000) ainsi que Scheerens (2000) cités par Gauthier *et al.* (2003) répertorient une liste de facteurs caractérisant les écoles efficaces : un leadership accru de la direction d'école, une attention particulière portée à la performance scolaire et à l'enseignement des matières de base, des attentes élevées envers tous les élèves, etc. Une distinction plus remarquable entre écoles efficaces et non efficaces est faite par Arestoff et Bommier (2001). Leur analyse des écoles à Madagascar les conduisant au résultat selon lequel l'apprenant a une propension à poursuivre des études primaires relativement plus longue et à moindre redoublement lorsqu'il choisit une éducation privée plutôt qu'une éducation publique.

⁴⁰ Maurice Garnier était consultant pour le compte du Ministère de l'Education Nationale /DPP du Bénin.

Dans la suite, nous retiendrons qu'une école efficace se fixe des objectifs et œuvre pour les réaliser. Pour ce faire, les acteurs qui y interviennent sont dotés du sens de la responsabilité, de la motivation, ils ont à leur disposition les outils nécessaires pour l'atteinte de ces objectifs.

1.3- Améliorer l'efficacité des écoles en se référant aux caractéristiques des « écoles efficaces »

L'influence de l'école sur les résultats scolaires étant une réalité, les études ne se limitent plus à cette question (Lezotte, 1995 cité par Gauthier *et al*, 2003), mais s'évertuent à examiner comment maintenir les écoles efficaces à ce statut et transformer les écoles non efficaces en écoles efficaces.

Le programme fédéral américain, la Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration (CSRD) instauré au milieu des années 1990, adopté par le congrès américain en 1998, avait pour but de venir en aide aux écoles situées dans les quartiers pauvres des Etats-Unis et poursuivait l'objectif d'améliorer les performances des élèves (Desimone 2000, cité par Gauthier *et al*, 2003). Ce programme offre aux écoles un montant de 50 000 \$ par année pour une durée de trois ans, dans le but d'implanter un modèle éducatif respectant certains critères, ceux-ci prenant en compte plusieurs facteurs caractéristiques des écoles efficaces. On constate que les résultats de 55 % des élèves participant au programme, surpassent ceux des élèves provenant d'écoles comparables n'ayant pas bénéficié du programme (National Clearinghouse for Comprehensive School Reform, 2003). De façon spécifique, il ressort qu'« *une harmonisation des pratiques éducatives touchant les différentes composantes de l'école et, plus particulièrement de la classe (...) engendre une amélioration de la performance des élèves* » (Gauthier *et al*, 2003, p. 22), En d'autres termes, en améliorant les pratiques pédagogiques, on peut augmenter le rendement scolaire. Garnier in MEN/DPP (2008a) conforte cette position en affirmant que cette amélioration passe par la formation, par des investissements ciblés et une application plus stricte des règlements.

Arestoff et Bommier (2001), après avoir démontré l'inefficacité des écoles publiques malgaches par rapport aux écoles privées, attribuent au terme de leur étude, cette détérioration de la qualité des écoles publiques à l'insuffisance de ressources financières allouées par l'Etat à ces écoles. D'après ces auteurs, une augmentation du budget alloué par l'Etat à chaque école publique aurait un effet positif sur les rendements des élèves. Cette recommandation devrait cependant intégrer la gestion effective qui sera faite de ces fonds ; les directeurs des écoles publiques n'ayant pas le même sens de la responsabilité que leurs homologues des écoles

privées.

Garnier in MEN/DPP (2008a) relève que les directeurs des écoles non efficaces se sentent impuissants vis-à-vis des difficultés qu'ils rencontrent, ce qui n'est nullement le cas de leurs homologues des écoles efficaces. Le renforcement de l'autorité de ces directeurs d'écoles pourrait augmenter leur capacité de gestion et d'organisation de leur école, propulser leur leadership et par là même, améliorer les rendements des enseignants et les résultats scolaires des élèves.

Dans sa tentative d'explication des meilleurs rendements des élèves par le mode de gestion qui y est faite, Nkengne-Nkengne (2006) souligne qu'il n'y a pas d'effet significatif des différences de modes de gestion de l'établissement sur les résultats des classes ; néanmoins, cet effet devient significatif lorsque la comparaison porte sur les scores des élèves. Ce constat porterait à croire que des différences significatives mises en évidence dans les comparaisons des résultats ou scores moyens des modes de fonctionnement des écoles seraient dues à d'autres facteurs que le fait d'adopter un mode de gestion donné. Il conclut d'ailleurs son étude en affirmant « *on n'arrive pas à mettre en évidence que les différences de mode de gestion des établissements ont un effet significatif sur les acquisitions des élèves* » (Nkengne-Nkengne, 2006, p. 62).

Un exemple poignant est donné par Ferrier (1997, p. 5) « *La réussite suppose des efforts et de la motivation, de même les efforts et la motivation entretiennent la réussite* ». Tel est le postulat du cercle vertueux qu'il faudrait parvenir à instaurer dans chaque école. Les écoles qui se veulent efficaces, devront en tenir compte dans leur fonctionnement. De plus, il est indispensable pour elles de préciser les savoirs, les savoir-faire ainsi que les compétences qui devront être véhiculées tout en prêtant une attention particulière à la définition du temps scolaire. Une école assurera son efficacité en insistant sur une formation plus pratique de ses enseignants, l'initiation du travail en équipe tant au niveau des élèves que du côté des enseignants, une évaluation constante de l'enseignant tant sur ses prestations personnelles que sur sa pratique avec ses élèves.

Il ressort de cette analyse que des facteurs spécifiques sont à l'origine de bons ou mauvais résultats des élèves et relèvent ainsi du caractère efficace ou non d'une école primaire. Parcourons à présent la littérature existante pour voir ce qu'en pensent les chercheurs de l'économie de l'éducation.

1.4- Effets des ressources scolaires sur les résultats des élèves

« *La taille des classes a diminué, les qualifications des enseignants ont augmenté ainsi que les dépenses. Malheureusement, il existe peu de preuves suggérant qu'un changement significatif dans les résultats des élèves ait accompagné cette augmentation des moyens consacrés à l'école* » Hanushek (2003, F67). Cette affirmation est une, parmi tant d'autres qui postulent des doutes quant à la pertinence des intrants traditionnels dans l'ensemble de la fonction de production de l'éducation (Glewwe *et ali*, 2004 ; Glewwe et Kremer, 2006). A contrario, certains chercheurs en économie de l'éducation ont su montrer que ces intrants expliquaient une grande part de la performance des élèves.

La présente section permettra de passer en revue les différentes controverses qui fusent sur le sujet en se basant sur les différentes études menées par de nombreux auteurs dans des contextes socioéconomiques variés.

1.4.1- Effet du personnel enseignant sur les résultats des élèves

Dans un contexte d'explosion de la demande d'éducation sous la double pression de la démographique en fin de transition et de l'accès généralisé à l'école, le rôle de l'enseignant est plus que jamais central. Il est, par essence, l'interface entre le système éducatif et son public. Il est donc le garant de la politique et de l'intégrité du système, et média d'apprentissage et d'enrichissement de générations d'enfants à qui il doit donner toutes les chances de réussite à travers une éducation de qualité (Amelewonou, Brossard et Gacougnolle, 2004). Le besoin énorme en enseignants que suscite l'explosion du système, nécessite d'ores et déjà d'indispensables réflexions quant aux modes de recrutement, de formation, de rémunération et de déploiement des enseignants.

1.4.1.1- Statut de l'enseignant : fonctionnaire ou non-fonctionnaire

Avec l'avènement de l'EPT, les effectifs des élèves du primaire s'accroissent de façon remarquable, alors se pose le problème du recrutement d'enseignants en nombre suffisant et en qualité. Pour y faire face, des pays procèdent à des recrutements massifs d'enseignants très souvent pris en charge par les communautés locales. L'objet de cette initiative étant de « *recourir à un personnel enseignant à moindre coût afin d'être en mesure d'élargir l'accès et de répondre aux besoins de massification et de démocratisation de l'éducation* » (Nkengne Nkengne et Bourdon, 2007, p. 6). Un dualisme se crée alors dans les écoles, né de la coexistence d'enseignants titulaires et non titulaires, et se pose dès lors le problème de

l'efficacité de ces derniers.

La littérature sur le sujet est assez contrastée. Suryadarma *et al.* (2004) relie la performance scolaire obtenue à l'aide de tests de compétences dans une étude sur un échantillon représentatif des écoles primaires publiques d'Indonésie. Il ressort de cette étude qu'un enseignant contractuel conduit ses élèves à de meilleurs résultats en dictée, alors qu'au niveau de la performance globale de l'école, la proportion d'enseignants contractuels n'a pas d'effet significatif. Cette idée est confirmée par l'étude entreprise par Bourdon, Frölich et Michaelowa (2007) qui, en analysant des données provenant des enquêtes PASEC sur le Mali, le Niger et le Togo, montrent que l'efficacité pédagogique des enseignants non titulaires, est relativement plus prononcée pour des enfants de niveau scolaire initial le plus faible dans les classes de grades inférieurs.

En utilisant les données du SACMEQ, Zhang (2006) cité par Bourdon et Nkengne Nkengne (2007), met en évidence le faible impact de l'origine des maîtres par compensation. Bien que les données du SACMEQ ne donnent pas d'informations sur le statut de l'enseignant, il constate qu'un plus grand contrôle de la communauté sur le travail des maîtres en zone rurale, compense la meilleure formation des maîtres en zone urbaine. Bourdon (2009) s'appuie sur la méthode de l'enveloppe (DEA) des données pour mesurer l'efficacité des enseignants contractuels et non contractuels sur la base des résultats obtenus par les élèves des classes qu'ils conduisent. Il aboutit au résultat selon lequel il n'apparaît pas un lien tranché entre le statut de contractuel du maître et l'efficacité de la classe qu'il conduit. Cependant, ce statut devient efficace lorsque le critère de performance moyenne de la classe ainsi que les effets de structures sont pris en compte. En conclusion, il affirme que l'alternative offerte par les maîtres contractuels est économiquement efficace pour un achèvement de la scolarisation universelle.

Par ailleurs, les données collectées dans six pays africains ont permis de vérifier si les différences de statut chez les enseignants fonctionnaires ont des conséquences sur les acquisitions des élèves. A l'analyse des résultats, on note qu'il n'existe aucune différence marquante en termes d'efficacité pédagogique entre les instituteurs ordinaires et les instituteurs adjoints. Seul le Sénégal fait figure d'exception : en cinquième année, les élèves progressent en moyenne un peu moins quand ils sont enseignés par un instituteur ordinaire. Ces résultats permettent d'affirmer que, de façon générale, les élèves ont des progressions similaires avec ces deux catégories d'enseignants (Bernard, Beïfith, Vianou, 2004).

Pour évaluer l'efficacité pédagogique de ces enseignants non fonctionnaires comparativement

aux fonctionnaires, Diabouga (2007) s'est basé sur les résultats de deux groupes de pays (Cameroun, Madagascar, Togo, d'une part et Guinée, Mali et Niger, d'autre part). Il constate que dans la majorité des cas, les élèves progressent sensiblement de la même façon que l'enseignant soit fonctionnaire ou non. Même au Cameroun où des différences ressortent, les effets sont modérés d'une part, et contraires selon le niveau de la classe d'autre part. Ainsi, en deuxième année, les élèves progresseraient davantage avec les enseignants fonctionnaires tandis qu'en cinquième année, les progrès seraient plus sensibles avec les maîtres non fonctionnaires. De même, à Madagascar, les élèves de cinquième année progresseraient légèrement mieux avec des enseignants non fonctionnaires (Pasec, 2007).

Par conséquent, on retiendra ici qu'il n'existe pas de différence notable d'efficacité pédagogique selon le statut de l'enseignant.

1.4.1.2- Niveau académique de l'enseignant

Une tendance à l'amélioration du niveau de formation académique requis pour accéder à la fonction enseignante, a été observée au cours des décennies passées. Ce phénomène n'est pas propre aux pays en développement, il s'observe aussi dans les pays développés. Or, cette tendance est en contradiction avec les résultats de la plupart des études menées sur la question. Car dans la plupart des cas, les effets de la formation académique des enseignants sur les acquisitions scolaires des élèves se sont révélés variables voire modérés, sinon inexistants. D'après Nollen (1975) cité par Psacharopoulos et Woodhall (1988, p. 234) « *les recherches menées jusqu'à présent n'ont trouvé que peu d'inputs scolaires sinon aucun, qui ont un impact clairement démontré et universellement observable sur les performances des élèves. La conviction, autrefois fortement ancrée, selon laquelle la qualité des maîtres et des écoles aurait une grande importance, a été largement remise en cause, voire totalement réfutée* ». Cela ne signifie certainement pas que la formation académique est inutile, mais plutôt que les niveaux de formation présents dans les systèmes éducatifs, en général du 1^{er} cycle secondaire à l'université, génèrent finalement assez peu de différences dans les acquisitions des élèves. Ainsi, dans les neuf études du PASEC considérées, exclusivement à Madagascar et en Guinée, et uniquement en 2^e année, on a observé un effet positif modéré en faveur des enseignants ayant fréquenté le second cycle du secondaire par rapport à ceux qui n'ont fréquenté que le premier cycle. Par ailleurs, à Madagascar, il n'existe pas de différence significative pour l'apprentissage des élèves qu'il encadre, entre un enseignant qui a fréquenté le lycée (deuxième cycle du secondaire) mais n'a pas obtenu le baccalauréat et, un maître

titulaire du baccalauréat. En revanche, Diagne *et al.* (2006) montrent que les élèves qui ont eu, dans leur parcours scolaire, plus d'enseignants ayant au moins le baccalauréat comme diplôme académique, ont en moyenne de meilleurs résultats. Toutefois, cette vision devrait être nuancée dans la mesure où Bernard, Beïfith et Vianou (2004) montrent qu'au-delà du BEPC, les niveaux de formation génèrent assez peu de différences dans les acquisitions des élèves.

La conviction selon laquelle une meilleure qualification des maîtres améliorerait les résultats scolaires, fut remise en cause lorsque les recherches ultérieures firent planer un doute sur l'importance de ce facteur dans les résultats scolaires. En effet, une étude réalisée en Amérique latine, notamment, a révélé que les étudiants formés par des maîtres issus des écoles normales réussissaient presque aussi bien que ceux formés par des diplômés des universités (Banque mondiale, 1974).

Une synthèse de recherches financées par la Banque mondiale a abouti à la conclusion que le niveau de qualification des maîtres avait un impact, et en particulier, que la formation initiale, l'expérience ou le niveau de connaissance des maîtres étaient positivement corrélés aux résultats des élèves (Husen, Saha et Noonan, 1978). Selon les analyses réalisées par Comber et Keeves (1973), si le niveau de formation des maîtres au Chili et en Inde était relevé, les résultats moyens aux tests passés par les élèves du secondaire s'amélioreraient. Ce qui les a amenés à conclure qu'un investissement dans le recyclage des enseignants devrait contribuer à l'amélioration de la qualité des produits en termes de résultats aux tests de connaissance des élèves.

1.4.1.3- Formation professionnelle de l'enseignant

Les mêmes considérations (que pour le niveau académique) sont formulées concernant la formation initiale à savoir que cette dernière aurait un impact sur les performances de l'enseignant, partant sur les acquisitions des élèves. Les études menées par le PASEC ont permis de constater que la formation professionnelle initiale a souvent peu d'effet. Quand des effets sont observés, ils sont généralement modérés et parfois opposés à ce qu'on aurait pu attendre. Ainsi, dans la plupart des cas, des enseignants sans formation professionnelle initiale, feraient autant progresser les élèves que des enseignants formés. Naturellement, ces résultats, communs à beaucoup d'études, ont suscité de vives réactions. Ici aussi, il faut s'interroger sur ce que signifient de tels résultats. Certains en ont déduit un peu rapidement que la formation professionnelle initiale n'était pas un investissement rentable et qu'on pouvait

donc parfaitement se limiter à des formations de très courtes durées, plutôt que de dépenser des sommes importantes dans des formations longues dont l'efficacité est souvent l'objet de questionnements. Il nous semble qu'au contraire, ces études devraient susciter des interpellations susceptibles de faire évoluer les pratiques de formation. En effet, la question de la pertinence de ces formations devrait être posée et provoquer une analyse des systèmes de formation (contenus, durée, etc.) dans beaucoup de pays. Signalons que des réformes dans ce sens ont déjà été entreprises dans certains pays. D'après Hopkins (2001), une approche systématique et intégrée de la formation du personnel, centrée sur l'apprentissage professionnel des enseignants et, faisant de la classe un lieu essentiel pour leur développement, est vitale pour parvenir à une véritable amélioration des écoles. La qualité du personnel enseignant est un gage d'efficacité des écoles primaires, ceci est d'autant plus vrai que les élèves qui y sont, n'ont pas encore atteints l'âge d'apprendre seuls. Michaelowa et Wechtler (2006), lors d'une analyse conjointe des données du PASEC et du SACMEQ portant sur vingt-deux pays d'Afrique subsaharienne, aboutissent à des résultats différents pour les deux programmes en ce qui concerne l'effet de la formation des enseignants. En effet, pour le PASEC, l'indicateur des acquis éducatifs de l'enseignant et celui de sa formation professionnelle, ne sont pas statistiquement significatifs (au seuil de 5 %). Cependant, pour le SACMEQ, les qualifications théoriques de l'enseignant ainsi que ses qualifications professionnelles sont significatives (les notes des élèves s'améliorent d'entre 2 % et 4 % d'un écart-type lorsque l'enseignant a un échelon de plus dans sa formation).

Dans le cas du PASEC, il n'existe aucune corrélation positive entre la durée des acquis éducatifs des enseignants et la connaissance de la matière par l'enseignant. Ceci serait une indication de la mauvaise qualité de l'éducation reçue par les enseignants eux-mêmes (Michaelowa et Wechtler, 2006). Garnier in MEN/DPP (2008) aboutit au même résultat que les précédents auteurs en ce qui concerne les données du PASEC. D'après son étude sur les écoles efficaces au Bénin, les enseignants des classes efficaces et ceux des classes inefficaces se distinguent très peu pour ce qui est de leur formation académique et professionnelle. Cependant, lorsque l'enseignant ne bénéficie que d'une formation très courte, la classe dans laquelle il enseigne, ne sera pas une classe efficace.

En somme, il ressort que certainement le niveau de formation académique, la formation professionnelle initiale et le statut de l'enseignant ne sont pas sources de différenciations majeures en termes de qualité dans le fonctionnement des systèmes éducatifs étudiés. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'ont aucune importance. En effet, on a pu

mettre en évidence le fait qu'un niveau académique élevé n'était pas une garantie d'efficacité, mais que le BEPC apparaissait comme un niveau minimum souhaitable. De même, la formation professionnelle initiale peut influencer sur les acquis scolaires à condition que son contenu soit pertinent. Quant au statut de l'enseignant, le constat est qu'il n'avait que peu d'effet sur les acquisitions des élèves et pas toujours dans le sens attendu. Dans une perspective d'extension de la scolarisation, l'arbitrage sur cette question reposera avant tout sur les coûts.

1.4.1.4- Sexe de l'enseignant

Le sexe du maître a une influence sur l'acquisition des élèves différemment de ceux-ci. Mingat et Suchaut (1998) indiquent une influence positive des enseignants féminins sur la scolarisation des filles. Il semble que le taux de déperdition chez les filles soit moins élevé quand leurs enseignants sont des femmes. Des études plus récentes menées par ces auteurs sur l'Afrique confirment ce point de vue en soulignant l'impact positif des enseignantes sur la scolarisation des filles (Mingat et Suchaut, 2000). Ces résultats s'expliquent certainement d'une part, par le rôle modèle de l'enseignante et d'autre part, il peut être supposé que les graves problèmes de harcèlement sexuel dans beaucoup d'écoles d'Afrique subsaharienne contribuent également à cet effet. Pour ces auteurs, si l'on veut permettre aux filles d'être enseignées plus souvent par des femmes, il faudra tout d'abord encourager plus de femmes à choisir le métier d'enseignante. Ces résultats ne s'écartent pas de ceux trouvés par Michaelowa (2002). D'après elle, les acquisitions scolaires des filles sont meilleures quand le maître est une femme, tandis que les garçons progressent mieux si le maître est un homme. Cependant, il faut noter que le sexe du maître ne semble pas jouer un rôle particulier pour l'apprentissage de l'ensemble des enfants dans les cinq pays (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal), étudiés par l'auteur. C'est ce qui justifie le fait que cette variable ait été analysée selon les groupes particuliers d'élèves (filles et garçons). Néanmoins avec la multiplication des analyses du PASEC, on remarque un certain avantage aux femmes lorsqu'elles enseignent au niveau préparatoire, comparé aux grades supérieurs du primaire.

1.4.1.5- Rôle du maître et de ses caractéristiques dans le processus d'acquisition

Bernard, Beïfith et Vianou (2004) ont montré que les principales caractéristiques de l'enseignant jouaient un rôle beaucoup plus modéré qu'on ne le pense traditionnellement. Ceci les a amenés à s'interroger sur la place qu'occupe l'enseignant, d'une façon globale, dans le processus d'acquisition. La méthodologie du PASEC permet de réaliser de telles analyses.

Pour cela, on regarde ce que le fait d'être scolarisé dans une classe plutôt qu'une autre, apporte dans l'explication des acquisitions des élèves. On considère donc que, en contrôlant les variables individuelles et contextuelles, l'effet de la classe est avant tout l'effet de l'enseignant. Cette mesure, qui fournit davantage des ordres de grandeur qu'une mesure précise, est appelée « *effet maître* ». Les résultats des études menées, révèlent que, à caractéristiques individuelles identiques et à conditions de scolarisation équivalentes, de grandes différences se créent sur le plan des acquisitions entre les élèves en fonction de la classe où ils sont scolarisés. Ceci repose des questions quant à l'équité au sein de ces systèmes éducatifs.

Pour la majorité des acteurs des systèmes éducatifs, le fait que l'enseignant joue un rôle majeur dans le processus d'acquisition et que des différences soient observées selon le contexte de la classe (parfois très marquées dans certains pays comme le Mali ou Madagascar), ne constitue certainement pas une surprise. En effet, la diversité des contextes scolaires et des profils enseignants tant sur le plan du niveau académique, de la formation professionnelle ou de la rémunération, est fréquemment évoquée pour expliquer les problèmes de qualité et les inégalités constatées.

1.4.1.6- Part des caractéristiques de l'enseignant dans l'explication des acquisitions des élèves

Pendant longtemps, il a été admis que les caractéristiques des enseignants, notamment sa formation académique et pédagogique, constituaient des garants de la qualité de l'éducation. Des spécialistes de l'éducation, à l'instar de Bernard, Beïfith et Vianou, soutiennent qu'il est certes important que les enseignants soient bien formés pour encadrer les élèves, mais cela n'est pas une condition suffisante. En effet, il arrive que, pour des raisons diverses, des enseignants mieux formés soient moins performants ; quelques fois, des aspects relatifs à leur motivation sont souvent évoqués pour justifier ce résultat. Ces auteurs justifient leur thèse par le calcul et l'analyse d'un indicateur appelé « *effet maître* » qui représente la part de l'ensemble des caractéristiques de l'enseignant (formation professionnelle, niveau académique, statut, ancienneté, etc.) dans l'explication des acquisitions des élèves.

A la lumière de ces analyses, il apparaît que les caractéristiques des enseignants jouent un rôle beaucoup plus modéré que celui présumé dans l'explication des acquisitions des élèves. En effet, sur une moyenne de 27 % des acquisitions imputables à l'effet maître, seuls 3 % en moyenne seraient imputables aux caractéristiques de l'enseignant. Cela signifie que la plus

grande partie de l'effet de l'enseignant sur les acquisitions (24 % sur 27 %) ne transite pas par ses caractéristiques. Il faut souligner la très grande convergence des résultats dans les neuf pays concernés (Cf. Tableau 40).

Tableau 40 : Part totale de l'enseignant et part des caractéristiques de l'enseignant dans l'explication des acquisitions des élèves (cas du primaire en Afrique francophone en pourcentage de la variance expliquée)

Pays	Deuxième année		Cinquième année	
	Effet maître ou part total de l'enseignant	Part des caractéristiques mesurées chez l'enseignant	Effet maître ou part totale de l'enseignant	Part des caractéristiques mesurées chez l'enseignant
Burkina Faso	16,5	2,0	20,1	3,1
Cameroun	26,0	3,9	31,7	5,6
Côte d'Ivoire	19,5	2,2	15,6	2,2
Madagascar	34,5	5,3	41,2	3,2
Sénégal	16,0	1,1	9,5	1,6
Guinée	31,4	3,7	44,8	5,6
Mali	43,2	3,9	41,7	2,1
Niger	33,0	5,6	29,4	4,3
Togo	22,6	2,9	15,6	2,0
Moyenne	27,0	3,4	27,7	3,3

Source : J-M Bernard, K T Beïfith, K Vianou (2004), Bernard et al in EPT/Repères pour l'action, p. 145.

Si les caractéristiques de l'enseignant (formation professionnelle, niveau académique, statut, ancienneté, etc.) n'expliquent que très peu les acquisitions des élèves alors les exigences de recrutement massif des enseignants pour atteindre l'EPT dans un contexte de ressources limitées, devraient induire de nouvelles politiques de recrutement des enseignants dont la durée de formation est en générale relativement plus courte.

Une étude PASEC de 1998, réalisée en Côte d'Ivoire, renforce l'idée de recrutement de cette catégorie de maîtres des écoles primaires. Cette étude a consisté à l'évaluation des élèves du CP2 et du CM1 en français et en mathématiques avec pour variable le niveau académique de recrutement des enseignants. Les scores obtenus par les élèves sont résumés dans le tableau 41.

Au regard des résultats, les catégories BEPC et NBACINF se tiennent et obtiennent des résultats satisfaisants par rapport à la catégorie NBACSUP, on serait tenté d'affirmer qu'il n'est pas nécessaire de recruter des enseignants titulaires du BAC ou plus dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire et, par conséquent de leur préférer des maîtres ayant le niveau BEPC ou les niveaux seconde, première ou terminale, mais sans obligation de réussite à l'examen final du deuxième cycle secondaire. Ces résultats sont corroborés par ceux du Burkina Faso (Cf. Tableau 41).

Tableau 41: Score (français + maths) selon le niveau académique du maître

Niveau de recrutement	Côte d'Ivoire				Burkina Faso			
	CP2		CM1		CP2		CM1	
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type
BEPC	+11,7	101	-3,0	89	18	100	-2,2	104
NBACINF	+8,8	94	+9,9	109	-5,4	99	6,6	109
NBACSUP	-24,9	99	-8,1	99	-6,9	100	-35,5	113
Ensemble	0,0	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100

Source : PASEC Côte d'Ivoire 1998, Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatifs, P.93 et PASEC Burkina Faso, Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatifs, p. 102 à 105

BEPC : le maître est titulaire du brevet d'études du premier cycle secondaire

NBACINF : le maître a été jusqu'en classe de seconde, première ou terminale

NBACSUP : le maître est titulaire du baccalauréat ou plus.

1.4.2- Effet du matériel pédagogique sur les résultats des élèves

Les manuels scolaires, les guides pédagogiques de l'enseignant et les équipements des écoles et des classes sont des matériaux pédagogiques indispensables pour la réalisation de meilleurs résultats scolaires chez les élèves.

1.4.2.1- Manuels scolaires

La fourniture de manuels a un impact important sur l'acquisition des élèves. Une analyse d'études de cas dans dix pays en voie de développement, a révélé que la relation entre les résultats scolaires et la disponibilité des manuels était plus significative et plus forte qu'avec d'autres variables telles que la qualification du maître, les effectifs par classe, etc. (Heyneman, Farrell et Sepulveda-Stuardo, 1978 cités par Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Selon ces auteurs, le gouvernement mexicain considère que l'utilisation des manuels augmente les résultats scolaires, accroît l'efficacité interne du système éducatif, et est un facteur d'amélioration du résultat aussi important que la construction d'écoles. C'est la raison qui a poussé les autorités ivoiriennes à envisager un vaste programme de distribution de manuels scolaires aux élèves. En Côte d'Ivoire, le projet de kits pédagogiques a été financé par l'Etat, les bailleurs de fonds et les partenaires au développement.

Au primaire, la distribution a été pérennisée et étendue à l'ensemble du territoire national, au lieu des seules zones sous-scolarisées comme il était prévu. Quant à la distribution au secondaire, elle s'est limitée à la période d'urgence pour le système éducatif de secours mis en place pendant le conflit (2002 à 2005). Les manuels distribués concernent les disciplines de bases, les sciences et l'environnement ; pour le primaire, il s'agit du français, des mathématiques, des sciences et de l'histoire-géographie, et les enseignants du primaire ont reçu des mallettes pédagogiques. Au secondaire, il s'agit du français, des mathématiques, des

sciences physiques et de l'anglais (Kouassi, 2008).

Une évaluation a relevé un impact positif de cette action sur la demande scolaire, la réduction des déperditions scolaires et l'amélioration du travail des élèves (auto-formation, auto-évaluation, apprentissage actif et recherche personnelle sont favorisés).

Des propositions ont été faites pour l'amélioration de la gestion de ce projet, en particulier la création d'un service autonome et, l'intégration d'un local sécurisé pour le stockage des manuels dans les plans de construction des établissements.

Selon une étude menée à Madagascar, les programmes futurs devraient se concentrer, plus qu'aujourd'hui, sur le matériel disponible pour les maîtres, et étendre l'éventail des matériels destinés aux élèves pour y inclure plus de matériel bon marché, qui serait produit à Madagascar par des imprimeurs et les enseignants eux-mêmes. L'objectif serait de mettre rapidement plus de matériel à la disposition des maîtres et des élèves (Banque mondiale, 1994).

Dans une étude portant sur les déterminants des apprentissages dans l'éducation primaire au Sénégal, Diagne *et al.* (2006) trouvent que les élèves ayant eu à leur disposition un grand nombre de manuels scolaires durant les quatre années d'études (CP-CM1), ont obtenu en moyenne des résultats meilleurs (soit un écart de 9,9 %) que leurs camarades qui n'en disposaient pas. Cette idée est approuvée par Michaelowa et Wechtler (2006, p. 24) qui montrent qu'« *une modification allant de l'absence totale de livre de classe à une fourniture complète (à la possession d'un livre par élève dans une classe), améliore les performances des élèves de 5 à 20 % de l'écart-type selon les matières, les années d'études et la spécification de la régression* ».

Neumann (1980) explique qu'il ne suffit pas de fournir des manuels aux élèves et aux enseignants, il faut également faire en sorte qu'ils soient correctement utilisés. L'auteur poursuit en citant les projets financés par la Banque mondiale aux Philippines et en Indonésie, qui ont permis de produire et de distribuer 138 millions de manuels, et a également montré que l'on s'était excessivement préoccupé des problèmes de production et de distribution, et trop peu de problèmes d'utilisation pédagogique des manuels. En d'autres termes, l'accent n'a pas été suffisamment porté sur les problèmes de contrôle de qualité et de consolidation institutionnelle par des actions de formation adaptant la pédagogie à la disponibilité du manuel.

1.4.2.2- Guide pédagogique de l'enseignant

Dans son étude sur les écoles efficaces au Bénin, Garnier in MEN/DPP (2008) aboutit au résultat que les guides pédagogiques de l'enseignant ont un effet significatif sur les performances des élèves. En effet, ce qui distingue les enseignants non efficaces des enseignants efficaces est le fait que ces derniers disposent de ressources pédagogiques telles que les livres et les guides, leur permettant de préparer les leçons, d'évaluer les objectifs du cours ainsi que les connaissances des élèves.

1.4.2.3- Equipement des écoles et des classes

Lors de la comparaison des résultats obtenus en utilisant des données PASEC et SACMEQ, Michaelowa et Wechtler (2006) calculent un indicateur des matériels techniques de haut niveau dans les classes (ordinateurs, télévisions, projecteurs vidéo). Ces auteurs montrent qu'il est significatif et augmente les résultats des élèves de plus de 12 % d'un écart-type. Cette information n'étant pas disponible dans les données du PASEC, est approchée par un autre indicateur qui lui est fortement corrélé, l'effet de l'électricité, qui est significativement positif au seuil de 10 % en cinquième année de français. Ces auteurs montrent également que la présence des bibliothèques dans les écoles, a un impact significatif.

1.5- Effets des autres facteurs sur les résultats des élèves

Outre les facteurs cités ci-dessus, il en existe d'autres tels que l'environnement socio culturel et économique de l'élève ainsi que la politique éducative, qui pourraient aussi avoir des effets sur les résultats scolaires des élèves.

1.5.1- Rôle de l'environnement socio culturel et économique de l'élève

L'environnement socioculturel et économique dans lequel vit un élève peut avoir un impact significatif sur les performances scolaires de ce dernier. De ce fait, il est important de prendre en compte les différents éléments qui constituent cet environnement dans l'analyse des performances scolaires chez les élèves.

1.5.1.1- Caractéristiques de l'élève.

Le fait d'être une fille ou un garçon ne constitue pas un avantage sur les acquisitions scolaires à l'école primaire. Toutefois, d'après l'enquête PISA citée par Michaelowa (2000), les filles ont de meilleures compétences en lecture que les garçons.

Quant à l'âge de l'élève, les résultats indiquent qu'en 2^e année, l'âge de l'élève a une

incidence sur les acquisitions scolaires. On note un différentiel de progression imputable à l'âge. Autrement dit, les élèves les plus âgés progressent mieux que leurs camarades qui ont l'âge théorique. Cela est surtout avéré en mathématiques, l'incidence est inexistante en français. Contrairement à la 2^e année, les élèves de la 5^e année connaissent des progressions similaires à celles de leurs camarades dans l'ensemble des disciplines. Un âge plus élevé que l'âge normal apparaît donc comme un avantage en 2^e année, mais cet avantage disparaît en 5^e année. Comment expliquer ce résultat ? Cette interrogation permet d'explorer d'autres facteurs (Ministère de l'Education Nationale du Tchad, 2006).

1.5.1.2- Environnement socioculturel de l'enfant

La prise en compte des aspects linguistiques révèle que l'usage du français à domicile présente des effets différenciés selon le niveau d'enseignement. En deuxième année, on observe que les élèves qui parlent le français à domicile, progressent moins que leurs camarades. Toutefois, il convient de nuancer ce résultat par le fait que, malgré la faible progression, ces derniers ont des scores moyens plus élevés que leurs camarades. En cinquième année, l'effet de l'usage du français à domicile est positif et fortement significatif. Que ce soit en français ou en mathématiques, les élèves de cinquième année qui parlent le français à la maison progressent nettement mieux que les autres (Ministère de l'Education Nationale du Tchad, 2006). Michaelowa (2002) relève également que le coefficient de la variable « *Français* » qui indique si la langue française est parlée en famille, est positif et significatif dans toutes les régressions effectuées. Autrement dit, les enfants qui pratiquent cette langue à la maison sont avantagés dans les cours de français et dans toutes les autres matières qui se tiennent dans cette langue.

Concernant l'alphabétisation des parents, on remarque en termes de progression des élèves, que ce soit en deuxième ou en cinquième année, qu'il n'y a pas d'effet significatif de l'alphabétisation des parents. Ce résultat pose la question de l'encadrement des élèves par leurs parents, qu'ils soient alphabétisés ou non. Au niveau de l'aide à domicile, il faut noter que si en 2^e année, on n'observe pas d'effet différentiel, cette pratique est bénéfique en cinquième année où les élèves qui sont aidés par leurs parents progressent mieux que les autres (Ministère de l'Education Nationale du Tchad, 2006). Contrairement au résultat du rapport PASEC du Tchad, Michaelowa révèle que l'alphabétisation des parents sans distinction de sexe est significative dans toutes les régressions. La première régression de l'auteur fait la distinction entre l'alphabétisation de la mère et celle du père. On pourrait

s'attendre à un plus grand effet de l'alphabétisation de la mère puisque c'est elle, généralement, qui passe le plus de temps avec les enfants. Les résultats obtenus ne confirment pourtant pas ce postulat.

1.5.1.3- Environnement socioéconomique de l'enfant

Dans le rapport PASEC sur le Tchad, les auteurs soulignent qu'ils ne peuvent pas établir de façon robuste la relation entre « *pauvreté* » et acquisitions scolaires et entre « *pauvreté* » et rétention. Ils ont néanmoins supposé que les enfants issus de familles plus « *riches* » ont une plus grande propension à rester jusqu'en 5^e année à l'école et que l'extension de la scolarisation conduit à scolariser davantage d'enfants issus de milieux pauvres.

Pour Michaelowa, l'accès aux médias et aux livres, à une nutrition adéquate et aux études à la maison, est une conséquence directe du niveau de vie. En effet, tous ces facteurs exercent une influence non négligeable sur les acquisitions scolaires des enfants. Les enfants issus des milieux favorisés ont accès à des sources d'information (la radio ou la télévision) qui peuvent les aider à l'école. Avec le concours de ces médias, ils peuvent aussi s'habituer à la langue française, même si elle n'est pas parlée dans leur famille. En revanche, les familles pauvres ne sont pas souvent en mesure d'acheter les livres pour l'apprentissage de leurs enfants. De même, un enfant mal nourri est désavantagé dans son apprentissage, il peut avoir des problèmes physiques à suivre les cours, et il a certainement tendance à être plus souvent malade et à manquer l'école. D'autres études empiriques ont abouti au même résultat à partir de données anthropométriques concernant des enfants de divers pays (Harbinson et Hanushek (1992) cités par Michaelowa (2002)).

1.5.1.4- Activités extra scolaires

Les analyses en cinquième année ont montré que l'exercice des activités en dehors des cours, a tendance à pénaliser les élèves. Cet effet négatif devient encore plus significatif chez les élèves qui exercent tous les trois types d'activités (travaux domestiques, champêtres et commerce). Par contre, en deuxième année, on n'a pas pu mettre en évidence une différence de progression des élèves imputable aux travaux en dehors des cours (Ministère de l'Education Nationale du Tchad, 2006). Carron et Ta Ngoc (1998) soulignent que le travail non scolaire que les enfants ont souvent à faire à la maison ou à l'extérieur, peut entraîner l'irrégularité de leur fréquentation scolaire. En effet, en Guinée, selon ces mêmes auteurs, plus de la moitié des enfants, dans toutes les zones, déclarent participer régulièrement aux travaux à la maison ou aux champs. Les proportions sont plus élevées dans les zones rurales que les

zones urbaines ; même à Conakry, la capitale, plus de la moitié des enfants sont concernés. Au Mexique (Puebla), les résultats de l'enquête auprès des parents montrent aussi que les enfants ont de multiples responsabilités à la maison. Cette réalité est confirmée par les conclusions d'une étude réalisée par Cammish en 1993 concernant six pays (Bangladesh, Cameroun, Inde, Jamaïque, Sierra Leone et Vanuatu). Son étude révèle que la proportion des enfants qui doivent parfois manquer l'école pour travailler à la maison, varie entre 23 % au Vanuatu et 92 % au Bangladesh rural.

L'Organisation Internationale du Travail (OIT) estimait qu'en 2000 dans le monde, 16 % des enfants âgés de 5 à 14 ans travaillaient, 7 % des enfants âgés de 5 à 9 ans et 10 % des enfants âgés de 10 à 14 ans conjuguait travail et scolarité (OIT, 2002, cité par dans le Rapport Mondial de Suivi de l'EPT en 2005). En effet, le travail a une incidence négative sur l'assiduité, les résultats et les acquis scolaires, particulièrement pour les enfants travaillant de longues heures hors de leur foyer (Orazem et Gunnarsson, 2003).

1.5.1.5- Lieu de localisation géographique des écoles

Les résultats ont pu mettre en évidence qu'en début de cycle (2^e année), les élèves progressent moins en milieu rural qu'en milieu urbain, et ceci, quelle que soit la discipline considérée. En 5^e année par contre, aucune relation n'a pu être établie entre le lieu d'implantation géographique de l'école et la progression des élèves, ce qui veut dire que les élèves évoluant en milieu rural ont les mêmes chances de progresser que ceux qui évoluent en milieu urbain ou alors que la mesure du caractère urbain/rural de l'école n'est pas fiable (Pasec Tchad, 2006).

1.5.2- Impact de la politique éducative

Le bon fonctionnement d'un système éducatif dépend en grande partie de la politique éducative qui est menée dans ce système. La taille des classes, l'organisation pédagogique, l'organisation de l'école, la participation communautaire et la disponibilité des cantines scolaires sont autant d'éléments sur lesquels cette politique éducative devrait accorder une attention particulière compte tenu de leurs influences sur les rendements scolaires.

1.5.2.1- Taille des classes

La taille de la classe est la variable de régulation la plus fréquemment citée pour l'arbitrage entre quantité d'éducation (nombre d'élèves scolarisés), et qualité de l'éducation (niveau d'acquisition des élèves), avec comme règle implicite que le nombre d'élèves dans la classe

est inversement proportionnel à la qualité de l'enseignement.

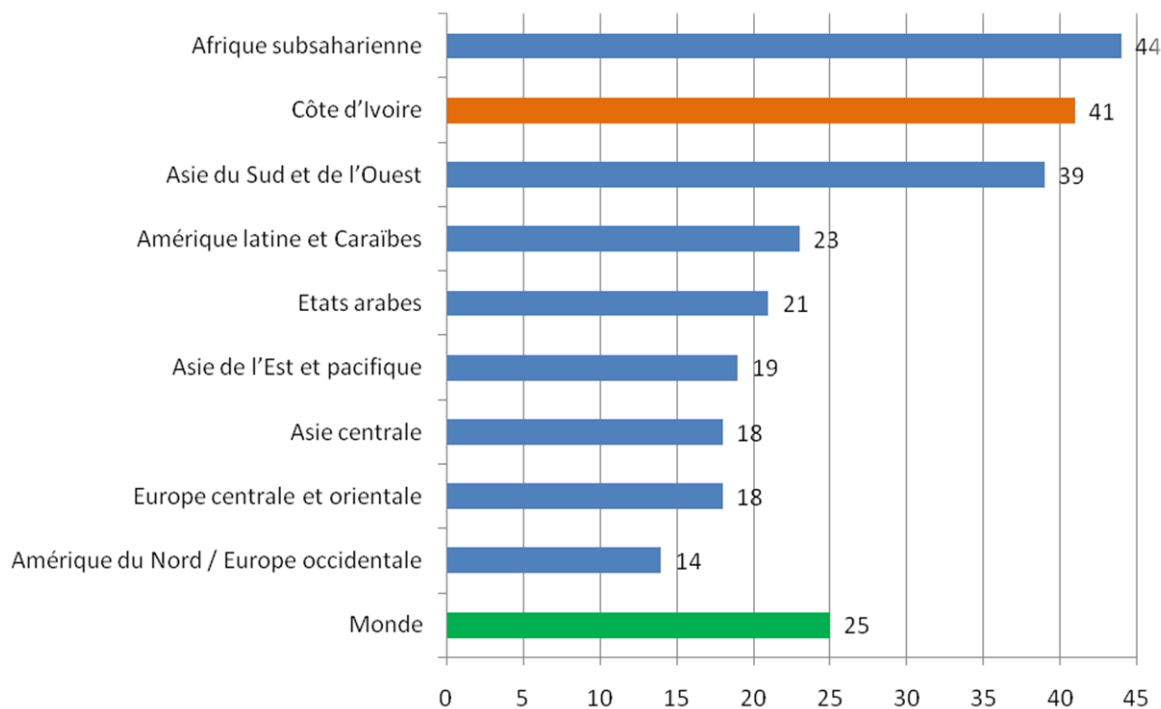
De plus, le nombre d'élèves par enseignant constitue l'un des facteurs influant fortement sur la qualité de l'enseignement. L'effet de cette variable sur les acquisitions des élèves est sujet à controverse et semble lié au contexte dans lequel on se trouve. Les études de Krueger (1999) ; Case et Deaton (1999), Angrist et Lavy (1999), cités par Diagne *et al.* (2006) montrent que les classes de petites tailles ont un effet significatif et positif sur les apprentissages des élèves. De plus, d'autres études révèlent que les pays ayant de meilleures performances en matière de résultats scolaires, sont ceux où la taille des classes est la plus basse (OCDE et Unesco-UIS, 2003). Michaelowa (2003) et Verspoor (2003) montrent que pour l'Afrique, l'incidence est négative dès qu'on dépasse un effectif de 60 élèves par classe. En deçà de ce seuil, toute réduction n'a pas d'impact significatif sur les résultats. Cependant, Hanushek (2003) pense qu'on ne saurait conclure de façon certaine quant à l'existence d'un effet de cette variable sur les acquisitions scolaires.

Menant une enquête sur les résultats en lecture et mathématiques auprès des enfants de 16 ans dans 148 circonscriptions scolaires en Angleterre, Willms et Kerckhoff (1995) montrent qu'on observe une augmentation du rendement scolaire si le ratio élèves/enseignant était ramené de 25 à 16. En revanche, une étude des données collectées au niveau des écoles secondaires anglaises entre 1992 et 1996, menée par Bradley et Taylor (1998), souligne que ce ratio n'a pas d'impact sur les rendements.

Pour l'économiste français Piketty (2004), le nombre d'élèves par classe a une influence décisive sur la réussite scolaire. Pour mesurer un effet conséquent, il base son analyse sur des classes qui sont dédoublées. Le chercheur s'oppose ainsi au discours ambiant sur la question, qui conclut qu'à moins d'une baisse drastique des effectifs, inenvisageable pour des raisons budgétaires, la réduction des effectifs, telle qu'elle est esquissée dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France, n'est pas cruciale pour combattre les inégalités dans les acquisitions des élèves. De telles controverses ne peuvent alimenter le débat sur la réduction des tailles des classes dans les écoles primaires en Afrique subsaharienne. En Europe, le nombre moyen d'élèves par enseignant dans le primaire n'excède pas vingt selon le recueil de données statistiques mondiales sur l'éducation de 2009. Par conséquent, l'impact de la taille des classes sur les résultats scolaires peut ne pas être significatif. Le travail de Piketty sur l'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles françaises, devrait orienter de nouvelles analyses en Afrique subsaharienne pour améliorer l'efficacité des écoles primaires. En effet, dans cette partie du monde, les classes ont des effectifs pléthoriques. Le

nombre moyen d'élèves par classe est de quarante cinq. Une valeur largement supérieure à la moyenne mondiale (de vingt-cinq). En Côte d'Ivoire, objet de notre étude, ce ratio de quarante-et-un élèves pour un maître, est largement supérieur à la valeur moyenne mondiale mais inférieur à celle de la zone subsaharienne (Cf. Graphique 35).

Graphique 35 : Ratio élèves/enseignant au Primaire (2007) moyennes par région du monde.



Source : recueil des données sur l'éducation 2009, statistiques comparées sur l'éducation dans le monde.

D'après l'étude réalisée dans le cadre du PASEC en juin 1998 en Côte d'Ivoire, le nombre d'élèves dans une classe est inversement proportionnel à la qualité de l'enseignement. Le modèle de prédiction invite à documenter, à préciser, et peut être à relativiser cette règle ; non pas pour nier qu'il est plus ou moins difficile d'enseigner, et de bien enseigner, face à des effectifs peu nombreux, mais plutôt pour quantifier cette tendance globale et placer les seuils acceptables ou non, là où ils se trouvent vraiment. Néanmoins, cette étude a prouvé que si deux classes de niveau deuxième année du primaire (CP2) se ressemblent en tout point (même environnement, même maître, même public d'élèves), sauf en ce qui concerne l'effectif, l'une comptant cinquante élèves et l'autre soixante, alors les élèves de la première classe auront un score moyen supérieur de 8,5 points à ceux de la classe de soixante élèves.

La réduction de la taille des classes a donc un impact sur les résultats scolaires, quelle qu'en soit l'ampleur. Dès lors, elle devient un instrument efficace de réduction des inégalités dans les acquisitions des élèves. Mais la réduction des effectifs par classe suppose la construction

de nouvelles salles de classe et le recrutement de nouveaux enseignants dans un contexte de rareté de ressources financières. Comment réduire la taille des classes avec le niveau de ressources existantes ? Un problème délicat de planification à résoudre. La section suivante résume les pistes de réflexion sur la question telles que proposées par Beïfith, Vianou et Mingat.

1.5.2.2- Organisation pédagogique

L'enseignement multigrade ou multi niveaux est un moyen de gestion des classes pour faire face à des contraintes de ressources, son efficacité étant d'autant plus grande que l'enseignant reçoit une formation spécifique (Juvane, 2005). Cet avis n'est cependant pas partagé par tous. D'après Diagne (2006) avec l'expérience des écoles sénégalaises, l'existence de classes multigrades influence de façon négative et très significative les performances des élèves. En effet, les élèves fréquentant ces classes ont des scores de 61,1 % moins élevés que ceux qui sont dans une classe de flux unique. Cependant, lorsque les élèves des classes multigrades sont dotés en manuels scolaires, ils ont un score plus élevé que ceux qui sont dans des classes à flux unique et dotés de manuels scolaires. Les doubles vacances, quant à elles, peuvent avoir un impact négatif sur les rendements scolaires sans toutefois réduire les coûts (Michaelowa, 2001).

1.5.2.3- Organisation de l'école : le rôle du directeur

L'impact du directeur sur les résultats est assez mitigé et est difficilement mesurable. D'après Garnier in MEN/DPP (2008), il n'existe pas de caractéristique fondamentale distinguant les directeurs des écoles efficaces de ceux des écoles non efficaces dans le cas des écoles béninoises. En effet, le directeur a un contrôle limité sur les ressources allouées à son école ; en particulier, il n'a pas de marge de manœuvre pour le recrutement des enseignants. Sa réussite dépendra donc de sa personnalité et de son charisme personnel. C'est par sa capacité à entretenir des relations durables avec les élèves, la communauté et surtout les enseignants, ainsi que par sa gestion du temps scolaire qu'il réussira à donner une impulsion à l'efficacité de son école. Pour améliorer la qualité de l'éducation selon une étude réalisée à Madagascar, il faudrait que les chefs d'établissement assument mieux leur rôle. A dessein, il faudrait changer les réglementations, créer de nouvelles incitations, assurer la formation continue et l'orientation du personnel, clarifier et appliquer les critères de sélection et de qualification professionnelle. Il conviendrait de responsabiliser et récompenser les chefs d'établissement, afin qu'ils prennent en main la direction pédagogique de l'école et leur assurer un soutien

continu dans l'exercice de leur fonction et leur développement professionnel. Par exemple, les budgets alloués devraient leur permettre d'acheter localement des fournitures scolaires ; on pourrait les récompenser financièrement et leur donner des marques honorifiques d'appréciation pour toutes activités visant à développer le secteur pédagogique.

1.5.2.4- Participation communautaire

L'amélioration de l'efficacité des écoles passe par l'appui des communautés. Celle-ci découle de l'interaction entre les parents, les communautés et les écoles. En effet, l'implication des parents et de la communauté, tout comme la participation au fonctionnement de l'école, est l'un des autres moteurs stratégiques des initiatives d'amélioration des écoles en Afrique. Les comités de gestion d'écoles, où siègent les parents et des membres de la communauté, font partie des caractéristiques privilégiées par la plupart des programmes et projets. La rencontre biennale de l'ADEA tenue en 2003 à l'Ile Maurice a mis en exergue l'exemple de l'Ouganda. Dans ce pays, une collaboration avec la communauté a permis à celle-ci de fabriquer des pupitres et des bancs pour les élèves des classes primaires de niveau 1, 2 et 3. D'autres actions concrètes ont été entamées en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Il s'agit notamment de la construction de groupes scolaires et de logements supplémentaires pour les enseignants. La politique visant à l'autonomie accrue des écoles s'accompagne d'une responsabilité renforcée vis-à-vis de la communauté. Dans certains cas, les parents ont créé des écoles et obtenu ensuite une aide complémentaire des pouvoirs publics. Dans d'autres cas, des comités de gestion d'écoles ont été instaurés. Traditionnellement, les communautés contribuent au développement de l'éducation en investissant dans les infrastructures physiques et l'équipement. De plus en plus, leur rôle s'élargit pour en faire de véritables partenaires. Des communautés participent ainsi à l'identification des enfants pauvres susceptibles de bénéficier de bourses ou de se voir exonérés des droits de scolarité (ADEA, 2003).

Une étude menée à Madagascar semble nettement indiquer que des programmes publics de construction et d'équipement, sans la participation communautaire, risquent d'annihiler le sentiment de responsabilité parentale et communautaire grâce auquel l'école subsiste aujourd'hui. Là où le sens des responsabilités n'existe pas, comme c'est apparemment le cas dans certaines régions les plus éloignées du pays, il faudrait aussi établir, par des mesures de vulgarisation menées par les dirigeants locaux et des représentants ministériels, des mécanismes propres à encourager la participation communautaire afin de responsabiliser la population locale, comme cela a été fait ailleurs (Banque mondiale, 1994).

1.5.2.5- Disponibilité des cantines scolaires

Les cantines scolaires sont un atout majeur pour attirer et maintenir les enfants à l'école, elles se positionnent comme un élément majeur dans les moyens d'accompagnement de l'école.

Les résultats des études sur les facteurs ayant un impact sur l'amélioration de la qualité, ont montré que les repas distribués à l'école ont un effet positif sur l'assiduité des élèves et contribuent à la lutte contre l'échec scolaire. Des auteurs, sans occulter l'effet sur l'assiduité ont souligné que la fourniture d'un repas augmenterait la rétention à l'école et pourrait induire une baisse de l'efficacité interne. Ainsi, les cantines scolaires viennent soutenir les enfants qui habitent des zones éloignées de l'école et qui de ce fait, ont des difficultés à s'alimenter dans la journée (midi). En l'absence de celles-ci, la faim pourrait être un facteur important de démobilisation qui pousserait certains enfants à désertir l'école, d'où les taux d'abandon parfois élevés au niveau des classes. Par exemple, en Côte d'Ivoire où certaines écoles rurales sont éloignées des lieux d'habitations des élèves et le taux d'absentéisme assez élevé, un vaste programme de développement des cantines scolaires a été mis en place depuis 1989 avec l'assistance du programme alimentaire mondiale (PAM). Ce programme de 4 800 cantines pour 900 000 pensionnaires en 2008, a permis aux enfants de se nourrir sur place, notamment dans les zones rurales, et son impact s'est révélé positif sur les résultats scolaires des élèves du primaire et leur rétention dans le système scolaire.

Ce programme qui ambitionne de couvrir, à terme toutes les écoles primaires du pays, est surtout développé dans la zone gouvernementale par la direction nationale des cantines scolaires. Le programme alimentaire mondial apporte son concours dans les zones dites prioritaires que sont Bondoukou, San-Pedro et la zone Centre Nord Ouest (Bouaké, Korhogo, Man, Odienné). Les évaluations menées sur le terrain confirment non seulement l'impact positif des cantines sur le taux de scolarisation et de rétention, mais aussi sur l'équilibre nutritionnel des enfants et l'information en matière d'hygiène (Kouadio-Odounfa, 2003). En effet, dix-neuf ans après son implantation dans le paysage scolaire ivoirien, les résultats sont satisfaisants. Dans la zone sud, le taux de réussite est de 81 %, l'assiduité des élèves est de 97 %, le rendement de 71 %, et le taux d'abandon, de 4 %. Dans les zones nord où le PAM intervient, les chiffres sont également encourageants : taux de réussite : 82 %, rendement : 72 %, assiduité : 97 %, abandon : 5 %. La restauration est quasiment gratuite, chaque enfant ne payant que 25 FCFA (moins de 4 centimes d'euros) par jour pour se nourrir. (Djidjé, in Fraternité matin, 2008).

1.5.2.6- Introduction de la langue maternelle

Pendant la période coloniale, la langue du pays colonisateur avait été imposée comme principale langue de communication dans la plupart des ex-colonies. Ainsi, la langue française fut investie d'une mission civilisatrice en communiquant aux indigènes la civilisation rationaliste française (Boutin, 2002). Une fois indépendante, la première constitution de la République de Côte d'Ivoire votée le 3 novembre 1960 stipule dans son article 1 : « *la langue officielle est le français* ». Cette disposition constitutionnelle assure la domination légale et totale du français dans tous les domaines de la vie publique. Dès lors, le français, langue officielle, langue d'enseignement, devient une langue seconde à l'école. Autrement dit, toute la scolarisation se faisant en français par « *la méthode naturelle* » c'est-à-dire sans référence aux langues locales déjà acquises par les apprenants avant leur admission à l'école. L'élève surpris en train de parler sa langue est puni par le port d'un symbole. Il ne peut s'en défaire qu'en surprenant un autre élève en train de parler lui aussi sa langue : après l'avoir dénoncé, il pourra lui passer le symbole (Aboa, 2009).

Au fil des années, l'on s'est aperçu que les apprenants étaient en situation difficile au cours des premières années d'étude dans la mesure où ils devaient abandonner leur langue maternelle au profit de la langue officielle d'enseignement. Il s'est donc posé un problème d'adaptabilité du système éducatif à la réalité culturelle et linguistique des populations.

Dans plusieurs pays africains, l'apprentissage se fait dans des langues que les enfants ne comprennent pas ou qu'ils ne parlent pas à la maison. Aussi, les évaluations ont lieu avant même qu'ils puissent développer une maîtrise parfaite de ces langues. Cette situation expliquerait en grande partie les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire parmi les élèves du primaire et du secondaire en Afrique (Alidou *et alii*, 2006).

Le défi, aujourd'hui, est d'inclure les langues nationales dans l'enseignement afin d'améliorer l'efficacité et l'efficience de nos systèmes éducatifs. Plusieurs spécialistes de l'éducation sont unanimes à reconnaître que l'utilisation des langues parlées par les enfants avant leur entrée à l'école est une des conditions pour réduire sensiblement les abandons, les redoublements et les échecs scolaires au primaire. Des recherches, menées partout dans le monde, révèlent que les enfants instruits dans leurs langues maternelles au niveau des classes inférieures tendent à exhiber une facilité d'apprentissage, plus de confiance en soi et une meilleure performance en classe. Cimmi (2003), un spécialiste des langues à l'université de Toronto au Canada, indique que commencer l'enseignement dans la langue locale n'affecte pas négativement la capacité de l'enfant pour saisir une deuxième langue. Selon l'étude faite par ce dernier en 2003 intitulé

« *Children's Mother Tongue in Education* », la base personnelle et conceptuelle des enfants à l'égard de l'apprentissage est minée et stagne quand ils sont encouragés à rejeter leurs langues maternelles (Unesco, 2007). Cette opinion est d'ailleurs partagée par Guttman, dans une chronique du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. D'après cette dernière, le choix de la langue employée à l'école est de la plus haute importance. Environ 20 % de la population locale ont une « *langue locale* » comme langue maternelle. Commencer l'instruction dans la première langue améliore les résultats d'apprentissage et réduit les taux de redoublement et d'abandon. Par exemple, la Papouasie Nouvelle-Guinée, avec sa mosaïque de plus de 830 langues, en utilise plus de 400 pour l'instruction initiale des enfants dans les écoles préscolaires. Cette initiative aurait facilité le passage de l'enfant de l'enseignement dans sa propre langue, à l'enseignement en anglais au primaire (Wroge, 2001).

D'autres études réalisées dans certains pays africains notamment au Burkina Faso, Mali, Niger, Nigeria, au Sénégal et en Zambie, révèlent que les élèves des écoles bilingues obtenaient des résultats d'apprentissage supérieurs à ceux des écoles monolingues et ceci dans les principales matières comme les mathématiques, les sciences et les langues (français et anglais compris). La compréhension de la langue étant très déterminante dans l'acquisition des connaissances et des compétences (Colloque international à Ouagadougou sur les langues ouest africaines)⁴¹. Pour le cas de l'évaluation PASEC à Madagascar, en raison de la place qu'occupe la langue nationale, le Malagasy, dans l'enseignement primaire et la vie du pays, un test de Malagasy a été conçu en plus des tests standards de français et de mathématiques, puis administré aux élèves de deuxième et de cinquième année en début et en fin d'année scolaire. A cet égard, il faut noter que les tests de mathématiques soumis aux élèves de deuxième année ont été traduits en Malagasy. Pour les élèves de 2^e année du cycle primaire, les résultats de la comparaison internationale montrent que le niveau moyen des élèves malgaches en français se situe dans la moyenne des pays africains. En mathématiques, les élèves malgaches et leurs homologues camerounais ont les niveaux moyens les plus élevés (Pasec 2007, pp. 4-5).

En outre, Ilboudo (2009) dans son analyse portant sur « *l'éducation au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité* », met en évidence les formules éducatives élaborées par le Burkina Faso devant les graves insuffisances dont souffrait le

⁴¹ Source : Hamado Nana du quotidien Sidwaya (Burkina Faso). Enseignement des langues nationales en Afrique : un facteur essentiel d'efficacité de l'éducation – mardi 16 août 2005.

système éducatif. Il poursuit en affirmant que le système d'éducation bilingue a été choisi comme alternative au système éducatif actuel en prenant en compte les conclusions et recommandations des Etats Généraux de l'Education. D'après cet auteur, l'éducation bilingue est une innovation qui utilise successivement les langues nationales et le français simultanément et en complémentarité. En d'autres termes, la part de la langue nationale comme médium d'enseignement passe de 90 % en première année à 10 % en cinquième année. Ainsi, on intègre progressivement le français. L'application d'une telle mesure a eu des conséquences positives qu'il convient de relever. En effet, les principaux résultats auxquels l'auteur a abouti sont : (i) les écoles bilingues comparativement aux écoles classiques (six années d'étude exclusivement en français), témoignent d'une efficacité interne plus importante tant au niveau des filles que des garçons ; (ii) les parents se sentent beaucoup plus responsables de l'éducation de leurs enfants et comprennent mieux la finalité de l'école ; (iii) les sortants des écoles bilingues sont utiles à eux-mêmes et à leurs communautés, (iv) l'éducation bilingue est intégrée au milieu. Les élèves valorisent leur culture, savent et aiment faire de la production.

Une étude réalisée pour la Banque mondiale sur les « *Résultats d'élèves sénégalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof* »⁴², a abouti à des résultats forts intéressants. En effet, les enfants scolarisés en wolof ont de meilleurs résultats que ceux ayant appris à lire en français dans des activités liées au langage oral. En revanche, s'agissant des tâches relatives au langage écrit, ce sont les enfants scolarisés en wolof qui ont les moins bons scores. A l'aune de ces résultats, on observe l'importance des langues maternelles dans l'apprentissage des enfants, cependant l'auteur propose deux choix qui méritent d'être pris en compte dans les politiques éducatives pour améliorer les performances des enfants : « *soit développer la culture écrite en wolof ; soit continuer à apprendre à lire aux enfants sénégalais dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, mais pour laquelle les supports écrits, d'accès facile, sont nombreux et variés* » (Banque mondiale, 2008, p. 28).

L'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement à l'école primaire, fait l'objet d'une expérimentation dans des écoles publiques en Côte d'Ivoire depuis la rentrée scolaire 2001-2002. Des rapports de la structure chargée de cette expérimentation (PEI) mentionnent l'impact positif de ce projet en milieu rural. Les taux de fréquentation ont progressé de 84 % à 98 % entre 2001 et 2005. Le redoublement et l'abandon sont moins

⁴² Préparé par Liliane Sprenger-Charolles (CNRS et Université Descartes, Paris, France).

importants dans les écoles pilotes que dans les écoles classiques situées dans le même environnement (redoublement 12 % contre 26 %, abandons 2 % contre 6 %). Selon le PEI, ce projet contribue à une meilleure intégration du système scolaire au monde rural. L'amorce de tous les projets cités participe aux actions visant à la recherche de la qualité dans l'enseignement général (Kouassi, 2008).

Par contre, dans les écoles où la langue officielle est utilisée comme langue d'enseignement, les méthodes d'enseignement sont centrées autour de l'enseignant ; dans ces conditions l'enseignant parle et les enfants écoutent et l'apprentissage est alors basé sur les répétitions et la mémorisation. Il faut aussi reconnaître que l'enseignement dans les langues locales se heurte à plusieurs difficultés en l'occurrence les coûts supplémentaires de formation des enseignants et des matériels pédagogiques, la situation multilingue des pays (par exemple 60 ethnies en Côte d'Ivoire), les risques de marginalisation des apprenants en langues locales, les perceptions défavorables des enseignants, des parents et des communautés vis-à-vis de l'instruction en langues nationales. Aussi, une préoccupation et non des moindres, demeure-t-elle quant à la consolidation d'une nation dominée par les diversités culturelles et multilinguisme et surtout, majoritairement analphabète. Ce qui amène certains acteurs du système éducatif, opposés à l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement, à affirmer que l'usage des langues locales pourrait être une menace pour l'unité nationale en accentuant les conflits interethniques et un frein pour le développement économique des nouveaux Etats.

Par contre, comme l'affirme Ouane et Glanz, ADEA, 2010, p. 7) « *Le multilinguisme et la diversité culturelle de l'Afrique constituent des atouts qui doivent enfin être mis à profit. En Afrique, le multilinguisme est de règle. En fait, le multilinguisme est de règle partout. Il n'est ni une menace ni un fardeau. Il n'est pas un problème susceptible d'isoler le continent de la connaissance et de l'émergence d'économies du savoir, véhiculés par les langues internationales de grande diffusion. Par conséquent, le choix des langues, leur reconnaissance et leur place dans le système d'éducation, le développement de leur potentiel expressif, ainsi que leur accessibilité au grand public ne doivent pas suivre un principe d'exclusion, mais devraient plutôt se traduire par une approche progressive, concentrique et globale* ».

Malgré toutes ces controverses, il ressort de tout cela qu'il serait judicieux de passer d'un enseignement hérité de la période coloniale à un enseignement axé sur une transformation culturelle pertinente. Cette mutation devrait intégrer les valeurs africaines, le cadre

socioculturel et linguistique des populations, ainsi que leurs besoins en matière d'enseignement. Pour y parvenir, les langues maternelles doivent passer du caractère purement oral à un caractère écrit, plus évolué et mieux élaboré. Aussi, la pratique du multilinguisme devra-t-elle bénéficier d'une réelle adhésion des acteurs du système éducatif et des politiques.

1.5.2.7- Evaluation des résultats de l'école

Michaelowa (2000) dans son étude sur « *Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* » souligne que dans de nombreuses écoles, surtout dans les pays les plus pauvres, la qualité de l'éducation est si mauvaise que quelques années de scolarité ne garantissent pas l'acquisition des connaissances mêmes les plus fondamentales. Selon une étude de la Banque mondiale sur l'éducation au Ghana, une grande partie des élèves ne sont même pas alphabétisés au bout de six ans d'école primaire (Banque mondiale, 1989 cité par Michaelowa, 2000). Dans beaucoup d'autres pays, notamment en Afrique subsaharienne, la situation est similaire. Il a été estimé, par exemple, que 25 % des élèves en Namibie, et près de 20 % en Zambie et au Zanzibar terminent la sixième année du primaire sans connaissances significatives en lecture. Le rapport PASEC du Tchad de 2006 révèle un résultat identique. Ainsi, on retiendra que l'enseignement primaire dans le contexte tchadien ne suffit pas à alphabétiser durablement tous les élèves qui atteignent la classe de CM2. En outre, les résultats de l'enquête MICS réalisée en 2000 au Tchad, ont montré qu'une scolarité primaire complète n'était pas suffisante pour alphabétiser durablement, seulement 50 % des élèves qui ont complété le cycle primaire, savent lire.

Le bilan des résultats de l'école primaire en France réalisé par le Haut Conseil de l'Education en 2007, indique que chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines. Comme la fin du CM2 n'est plus la fin de l'école obligatoire, les lacunes accumulées empêcheront ces élèves de poursuivre une scolarité normale au collège.

Une autre approche complémentaire de la qualité de l'école est de savoir si elle est capable d'éduquer durablement des individus. Ceci peut être mesuré par la proportion d'adultes âgés de 22 à 44 ans pouvant lire aisément après six années de scolarité. Les résultats auxquels

Bernard (2003) dans son étude sur « *Eléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN* » a abouti, sont inquiétants pour le Tchad, la Sierra Leone et le Niger puisque dans ces pays à peine la moitié des personnes âgées entre 22 et 44 ans qui ont suivi une scolarité primaire complète, savent lire aisément. Au Sénégal et en Centrafrique, respectivement 69 % et 70 % des individus dont l'âge est compris entre 22 et 44 ans et qui ont suivi six années de scolarité primaire, lisent aisément, ce qui demeure peu ; ils sont 80 % en Côte d'Ivoire. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus aux tests PASEC et signalent un problème de qualité. Quand après six années de scolarité entre 20 et 30 % des adultes ne savent pas lire aisément, c'est que l'école a échoué à donner un enseignement de qualité à tous ses élèves. C'est à un résultat similaire qu'aboutit une étude de la Banque mondiale sur la Côte d'Ivoire intitulée « *Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du DRSP* ». La maîtrise de la lecture à l'âge adulte est, dans le contexte de la Côte d'Ivoire, essentiellement le fait de ceux qui ont fréquenté l'école. Cela dit, la fréquentation de l'école formelle ne constitue pas pourtant une garantie absolue dans la mesure où 16,3 % de ceux qui l'ont fréquentée ne savent pas lire aisément à l'âge adulte (Banque Mondiale, 2005). Il est ainsi possible que ces individus aient été scolarisés dans des conditions d'enseignement inadéquates, ou bien ont oublié par manque de pratique des acquisitions. Il est également possible qu'ils n'aient pas fréquenté l'école suffisamment longtemps pour acquérir les bases nécessaires de façon irréversible. Les auteurs de ce rapport écrivent qu'« *avec un niveau de sortie correspondant à une scolarité primaire complète, il reste tout de même près de 20 % des jeunes qui ne sauront pas lire aisément à l'âge adulte. Il faut en fait atteindre le niveau de la classe de 5^e ou de 4^e pour qu'on puisse affirmer que l'acquisition de la lecture est acquise de façon irréversible par (presque) tous, notamment les individus qui résident en milieu rural et en particulier les femmes* » (Banque mondiale, 2005, p. 53).

Pour Mingat (2003), une autre façon d'évaluer les résultats de l'école, consiste à cibler le degré d'alphabétisation des adultes qui l'ont fréquenté pendant leur jeunesse. Par exemple, avec six années d'études atteintes, on trouve 96,7 % des adultes qui savent lire aisément au Mozambique, 96,4 % au Rwanda, 89,9 % au Lesotho, 76,4 % au Cameroun contre seulement 50,6 % au Zambie, 47,9 % au Tchad et 41,9 % au Nigéria. Selon ces informations relatives à la population des adultes de 22-44 ans, la situation de la Côte d'Ivoire est relativement moyenne avec un chiffre de 66,4 % pour la proportion des adultes qui savent lire aisément

parmi ceux qui ont reçu six années de scolarisation primaire. Ce chiffre est inférieur à la moyenne des vingt-deux pays de l’Afrique subsaharienne (74,0 %) mais meilleur à celui de certains pays tels que le Niger (52,6 %), le Nigéria (41,9 %), le Tchad (47,9 %). Toutefois cette situation ne serait pas éloignée de celle du Burkina Faso (69,3 %) ou du Sénégal (72,6 %) (Banque Mondiale, 2009), mais la proportion est aussi sensiblement inférieure à celle du Mali (88,5 %), du Gabon (83,9 %) et de la Guinée (81,7 %), pays francophones d’Afrique subsaharienne. Il semble donc bien, que la rétention de l’alphabétisation des adultes soit associée à la qualité des services éducatifs dont ils ont bénéficié.

Tableau 42: Pourcentage des adultes (22-44 ans) qui lisent aisément après six ans de scolarité selon la durée des études initiales

Pays	Plus haute classe atteinte						
	0	1	2	3	4	5	6
Côte d’Ivoire	4,0	7,3	13,1	22,3	35,3	50,9	66,4
Bénin	1,8	2,3	6,3	16,2	35,7	61,4	82,0
Burkina Faso	1,9	2,9	5,1	9,9	20,7	41,6	69,3
Cameroun	5,0	8,7	15,3	26,1	41,7	59,9	76,4
Congo	2,4	4,9	9,9	18,9	33,2	51,3	69,1
Ethiopie	2,7	6,5	14,6	29,7	51,0	72,0	86,3
Gabon	6,5	19,3	30,6	45,0	60,3	73,7	83,9
Gambie	3,7	10,0	17,7	29,3	44,4	60,7	74,8
Guinée	4,7	6,7	10,9	19,3	35,3	59,1	81,7
Kenya	6,2	10,0	16,1	25,7	39,4	55,9	72,1
Lesotho	12,2	22,8	38,0	55,3	71,0	82,6	89,9
Malawi	4,8	11,3	23,3	40,8	59,6	74,9	85,1
Mali	2,9	4,7	11,9	27,0	50,5	73,7	88,5
Mozambique	5,5	7,6	13,4	27,5	55,2	84,0	96,7
Niger	0,8	1,0	1,5	3,0	7,4	20,8	52,6
Nigeria	2,8	4,0	6,1	9,7	15,9	26,4	41,9
Ouganda	3,5	6,5	12,1	21,8	36,6	55,1	72,8
Rwanda	6,9	18,0	38,4	62,9	81,6	91,7	96,4
Sénégal	3,1	5,5	10,1	18,6	32,9	52,6	72,6
Tchad	0,2	0,8	2,5	6,8	15,7	30,3	47,9
Zambie	4,1	4,8	6,5	9,9	16,7	29,6	50,6
Zimbabwe	2,8	5,7	11,1	20,7	35,1	53,0	70,1
Moyenne	4,0	7,8	14,3	24,8	39,8	57,3	74,0

Sources: RESEN-CI, 2009 in EDS, MICS.

1.5.3- Type d’écoles : écoles publiques versus écoles privées

La performance des écoles est souvent tributaire des types d’écoles fréquentées par les élèves. En effet, dans l’opinion publique, on considère habituellement que les élèves des écoles privées réussissent mieux que ceux qui étudient dans les écoles publiques. Pourtant, leurs enseignants ne sont pas plus qualifiés que ceux du secteur public. Même s’ils ont souvent une

formation professionnelle plus succincte. Cette opinion a trouvé un support empirique à travers une étude menée à Madagascar et basée sur les données du PASEC. En effet, Lassibile et Tan (2003) ont démontré que les écoles privées obtiennent des résultats nettement meilleurs que les écoles publiques, toutes choses étant égales par ailleurs. En outre, ils ont mis en évidence le fait que les caractéristiques des enseignants (ancienneté, niveau académique et formation professionnelle) n'ont pas d'effet significatif sur les acquis des élèves. Ainsi, les meilleurs résultats des écoles privées à Madagascar reposent sur d'autres facteurs que les caractéristiques des enseignants.

Arestoff et Bommier (2001), dans leur étude portant sur « *Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar : étude d'une période de restriction budgétaire* », sont parvenus à des résultats similaires. Ils affirment que des individus de même âge, de même sexe, et de même milieu socioéconomique, font état d'une réussite scolaire différente selon qu'ils aient opté pour des établissements à caractère public ou privé. Ils assurent que les écoles primaires privées semblent aujourd'hui garantes de meilleures performances que les écoles publiques et que les ménages malgaches semblent avoir bien ressenti ce phénomène puisqu'ils sont, à l'heure actuelle, très nombreux à choisir d'inscrire leurs enfants dans des établissements privés. Ils font aussi remarquer que la crise économique des années 1980 et ses conséquences en termes de réduction des budgets de l'Etat alloués à l'éducation publique sont, sans doute, les principaux facteurs de la détérioration de la qualité de l'enseignement public. Ainsi, ces réductions de dépenses publiques d'éducation ont eu un impact considérable sur la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques, et donc, ont affecté directement la production de capital humain des jeunes générations. Ces auteurs soulignent également que les effets d'une telle situation touchent plus particulièrement les familles qui ne peuvent envoyer leurs enfants dans les écoles privées. Ce qui pourrait ainsi contribuer à long terme à une augmentation des inégalités. Evans et Schwab (1995) abondent dans le même sens lorsqu'ils ajoutent que le fait de passer d'une école publique à une école privée, augmente au moins deux fois plus la probabilité d'achever le cycle d'études secondaires et d'entrer à l'université, que passer de parents dont le niveau d'éducation correspond au lycée (sans obtention du baccalauréat) à des parents diplômés du supérieur, ou passer d'une famille monoparentale à une famille composée des deux parents.

Dans leurs travaux sur la Colombie, la Tanzanie, la République Dominicaine, les Philippines et la Thaïlande, Cox et Jimenez (1990) ainsi que Jimenez, Lockheed et Paqueo (1991) montrent que les élèves inscrits en école privée sont effectivement plus performants que les

élèves inscrits en école publique, mais que l'avantage du privé décroît substantiellement à mesure que les revenus familiaux et le niveau d'éducation des parents deviennent plus faibles. Traoré (2005), dans une étude sur la situation des ménages maliens face à l'éducation, affirme que les disparités entre le secteur privé de l'enseignement et celui du public, vont du simple au centuple. Il révèle à ce propos que les écoles privées ont constitué une bonne alternative à la crise scolaire émaillée par des grèves d'enseignants et d'élèves avec des sorties intempestives. De ce fait, la qualité de l'enseignement en faisait les frais. Le secteur privé, malgré son coût très élevé, a donné des résultats très satisfaisants au détriment du public dont le niveau ne cesse de baisser. Ainsi, les ménages maliens se trouvent dans un dilemme : faut-il envoyer leurs enfants dans une école publique de moindre qualité et aux finalités incertaines ou faut-il engloutir tout le revenu familial dans les frais scolaires du privé pour s'assurer d'une meilleure éducation ?

Le rapport de la Sous Composante Evaluation des Apprentissages du MEN (2004) ne dit pas le contraire. En analysant l'appartenance aux sous-systèmes « *enseignement public* » et « *enseignement privé* », ce rapport fait remarquer que les résultats obtenus par les élèves du privé sont légèrement supérieurs à ceux appartenant à l'enseignement public.

De nombreux partisans de l'enseignement privé affirment que celui-ci est plus performant que l'école publique, plus responsable par nature, qu'il permet l'acquisition de capacités cognitives plus solides et qu'il développe chez les élèves un sentiment plus fort d'œuvrer eux-mêmes à leur propre éducation. Au Pérou, les élèves fréquentant les écoles primaires privées ont de meilleurs résultats, mais paient jusqu'à dix fois plus. De même, au Brésil, les notes obtenues en mathématiques et en langues donnent l'avantage au privé dans les mêmes proportions que dans plusieurs pays de l'OCDE (Grèce, Irlande, Espagne). Néanmoins, cet avantage est lié à l'origine sociale des élèves, quel que soit le type d'école : dans tous les pays étudiés, l'enseignement secondaire privé accueille les enfants de ménages aisés. (PNUD, 2003).

Plusieurs auteurs, dont Coleman, Hoffer et Kilgore (1981) et Greeley (1982), ont montré que les écoles privées et plus particulièrement les écoles d'obédience catholique avaient un effet positif sur la réussite éducative. Mais leurs études sont controversées, car elles supposent exogène le choix de l'école, ce que remettent en cause Goldberger et Cain (1982), Murnane, Newstead et Olsen (1985), et Noell (1982). En effet, plusieurs facteurs peuvent influencer le choix du type d'école fréquentée : une procédure de sélection instaurée par l'établissement privé lui-même et une sélection par les parents d'élèves qui orienteront leurs enfants vers les

établissements offrant les meilleures performances scolaires et qui se préoccupent du coût de l'inscription ou de la distance au domicile, etc.

En effectuant des comparaisons inter pays, Wösmann (2005, p. 146 F) montre dans le cas des pays industrialisés, que les systèmes éducatifs dotés d'un nombre élevé d'écoles privées affichent une performance supérieure à celle des pays moins dotés. D'après cet auteur « *une augmentation de 50 % dans la proportion d'élèves inscrits dans les écoles privées, correspond à une amélioration des performances équivalentes à l'apprentissage d'une demi-journée en mathématique et en science* ». En comparant l'allocation des ressources faites aux écoles publiques et aux écoles privées par l'Etat, ce dernier conclut que « *en mathématiques, un accroissement d'un point de pourcentage dans la part du financement public consacré au privé plutôt qu'au public, augmente les notes des élèves d'environ un quart pour les progrès moyen d'apprentissage pendant un an* ».

1.6- Mesure des acquisitions des élèves

Le défi d'améliorer l'éducation en Afrique subsaharienne comprend non seulement, une dimension quantitative, mais aussi une dimension qualitative. Depuis le Forum Mondial sur l'Education pour tous en 2000 à Dakar, il est devenu évident que le droit à l'éducation ne doit pas se limiter au droit d'être admis à l'école. Il fallait désormais intégrer la qualité de l'éducation. Celle-ci est ainsi devenue une préoccupation majeure de la plupart des responsables éducatifs des pays africains et constitue un objectif à part entière de l'éducation pour tous, telle que formulée par le forum de Dakar. Le terme de qualité s'il est commode, car familier de tous, demeure assez imprécis. L'une de ses facettes qui tend à se développer se fonde sur la mesure des acquisitions des élèves. Certes, cet aspect n'épuise pas le concept de qualité, mais il a l'avantage de banaliser l'idée que le passage à l'école doit se traduire par des acquisitions chez les élèves. Le niveau de ces acquisitions devient alors un enjeu majeur, car, outre l'information qu'il donne sur l'efficacité d'un système éducatif en regard des moyens qui y sont consacrés, il signale également la formation de capital humain si essentielle au développement des pays. Cela explique sans doute le développement rapide des évaluations à travers le monde, visant à mesurer le niveau des acquisitions des élèves.

Pour mesurer le niveau des acquisitions scolaires, des enquêtes spécifiques réalisées dans certains pays africains comme les évaluations du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) permettent de comparer les résultats obtenus en français et mathématiques en deuxième et cinquième années de l'enseignement primaire. Les

résultats de ces enquêtes ont été exploités par plusieurs auteurs.

Bernard (2004) lors du colloque international portant sur « *le droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au Nord ?* », analyse les résultats aux tests PASEC dans cinq pays africains. Il constate des différences assez consistantes dans les deux disciplines (mathématiques et français). Ainsi, en français, le score le plus faible est de 34,9 sur 100 et le plus élevé de 55,1 sur 100, soit un peu plus de vingt points d'écart. Le constat est à peu près identique en mathématiques. Bien que les tests portent sur des parties communes des programmes des divers pays, l'auteur fait remarquer que les pays ont des résultats assez distincts. Cela confirme qu'une scolarité de cinq années se traduit par des réalités fort différentes en termes d'acquisitions scolaires selon les pays, mais aussi, au sein d'un même pays, selon les écoles.

Les évaluations nationales et internationales montrent que les niveaux de performance sont bas dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. En effet, dans six pays africains francophones couverts par l'étude du PASEC (1996-2001), de 14 à 43 % des élèves de 5^e année d'études avaient des acquis « *insuffisants* » en français ou en mathématiques. Dans sept pays à revenu faible ou intermédiaire inclus dans l'étude du Progress in International Reading Literacy (2001) cité par (Unesco/ Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2005), de 44 à 84 % des élèves de 4^e année étaient rangés dans le dernier quartile de l'échelle internationale des capacités de lecture, contre 2 à 23 % dans onze pays à revenu élevé.

L'analyse de l'acquisition des élèves au fil des années met en évidence une autre réalité. En effet, aux Etats-Unis, alors que la proportion d'enseignants titulaires d'au moins une maîtrise a doublé et que l'expérience moyenne des enseignants s'est accrue de manière similaire, les performances en mathématiques et en lecture des élèves de 17 ans n'étaient guère meilleures en 1999 que trente ans auparavant, époque à laquelle les dépenses étaient beaucoup plus modestes.

En outre, le rapport PASEC (2006), portant sur « *La qualité de l'éducation au Tchad : Quels espaces et facteurs d'amélioration ?* » a abordé l'acquisition des élèves en s'intéressant aux performances par les scores moyens et les acquis des élèves par les domaines de compétences pour chaque discipline. En ce qui concerne les performances moyennes au niveau national, les tests réalisés auprès des élèves de deuxième année, montrent que les résultats à tous les tests sont relativement bas. A chacune des sessions de tests, les élèves se comportent mieux en mathématiques qu'en français. En outre, les écarts-types sont particulièrement élevés (supérieurs à 20), ils traduisent une assez forte hétérogénéité du niveau des élèves tchadiens

comme d'ailleurs l'est le territoire géographique. En cinquième année, on constate la faiblesse générale des scores moyens, inférieure à 50 sur 100. Tout comme en deuxième année, les élèves ont des scores plus élevés en mathématiques aux deux sessions de tests.

Les comparaisons internationales des performances des élèves de cinquième année confortent le constat que le Tchad obtient de faibles résultats aux tests PASEC en cinquième année (29 sur 100 en français et 33 sur 100 en mathématiques). Avec ces scores moyens, le Tchad est le deuxième pays où le niveau des élèves est faible. Il se situe ainsi devant la Mauritanie dont les résultats très bas s'expliquent probablement en partie par la particularité de son système éducatif. Par contre, le Cameroun enregistre le score le plus élevé en français (56 sur 100) et Madagascar le score le plus élevé en mathématiques (58 sur 100).

Pour ce qui est des acquis des élèves par les domaines de compétences, ce rapport met en évidence le fait que les acquis sont mesurés par des niveaux de réussite dans chacun des domaines. Les élèves sont classés dans trois catégories de niveau de réussite aux tests : bien réussis (à partir de 60 % de bonnes réponses) ; moyennement réussis (entre 45 % et moins de 60 %) ; mal réussis (moins de 45 %).

Les résultats relatifs à l'acquisition en français montrent de façon générale que la proportion d'élèves de deuxième année ayant bien réussi au test, est faible (20,1 %) ; il en est de même de la proportion de ceux qui ont moyennement réussi (16,7 %). La plupart des élèves (63,2 %) ont obtenu un score considéré comme mauvais. En cinquième année, on peut faire les mêmes observations, mais avec des chiffres plus alarmants. Dans l'ensemble, près de 84 % des élèves ont un score considéré comme mauvais. Il ressort clairement ici que dans tous les domaines d'acquisitions, les niveaux des élèves sont largement inférieurs aux normes des tests PASEC. En somme, les résultats concernant l'acquisition en français montrent que, manifestement, l'enseignement du français est un défi majeur du système éducatif tchadien.

A propos des acquisitions des élèves en Mathématiques, en deuxième année, les résultats sont peu encourageants. Dans l'ensemble, près de 60 % des élèves ont mal réussi le test avec une certaine homogénéité dans les différents domaines d'acquisitions. Les tendances ne font que s'empirer en cinquième année avec 81 % des élèves qui ont mal réussi le test. On observe d'énormes disparités dans les proportions d'élèves qui réussissent aux domaines évalués, mais avec ce point commun que plus de la moitié des élèves ont mal réussi chacun des domaines.

Au total, il ressort des résultats relatifs à l'acquisition en mathématiques que dans tous les domaines couverts par les mathématiques, en deuxième année comme en cinquième année, plus de la moitié des élèves ont mal réussi les tests. Cette situation est très préoccupante,

notamment pour les élèves de cinquième année qui sont déjà à la fin du cycle primaire.

Les résultats mis en évidence à travers ces tests, montrent que des efforts restent à faire quant à l'efficacité de l'enseignement du français et des mathématiques. Ils posent également la question de la qualité des enseignements dispensés.

Concernant la mesure des acquis des élèves, Mingat (2003) fait une comparaison des scores moyens des élèves dans un nombre assez large de pays. Il aboutit à l'existence d'une forte variabilité entre les pays d'Afrique subsaharienne, le taux moyen de réussite variant de 40 % à 69 %. Les meilleurs scores au sein de cet échantillon de pays sont enregistrés au Kenya, à Maurice et au Cameroun, et les scores les plus faibles au Sénégal, en Zambie, en Gambie et au Niger. Le chiffre moyen (51,6 %) indique que ce n'est qu'un peu plus de la moitié du contenu visé qui est acquis en moyenne par les élèves. L'auteur dénonce l'absence de données comparatives à la fois récentes et larges qui permettraient de situer les acquis des élèves d'Afrique subsaharienne au sein des pays du monde.

Sur la base de données plus anciennes, Mingat et Suchaut (2000), cité par Mingat (2003), révèlent que les pays africains avaient des scores très inférieurs à ceux des pays de l'OCDE et à ceux des pays d'Europe de l'Est, et inférieurs aussi, mais dans une moindre mesure, à ceux des pays d'Asie et d'Amérique Latine. Diabouga (2007) analyse les scores moyens des élèves de deuxième et cinquième années dans huit pays africains. Ce dernier mentionne, de manière générale, la relative faiblesse des résultats des élèves aussi bien en français qu'en mathématiques que ce soit en deuxième année ou en cinquième année. En effet, les scores moyens de français en deuxième année pour les pays de l'échantillon, oscillent entre 41 sur 100 et 65 sur 100. En cinquième année pour le français, les résultats sont encore plus faibles, car les scores moyens vont de 28,5 sur 100 à 55 sur 100. En mathématiques, les résultats ne sont guère meilleurs. En deuxième année, les scores moyens vont de 39,8 sur 100 à 66,2 sur 100 et en cinquième année de 31,3 sur 100 à 58,3 sur 100. En outre, ces scores déjà faibles connaissent une grande dispersion (écart type) traduisant ainsi une hétérogénéité dans les niveaux d'acquisitions des élèves. Ces résultats corroborent avec ceux produits par d'autres chercheurs ⁴³qui ont montré en prenant les résultats obtenus dans les études menées par le PASEC, le SACMEQ et le MLA et en calibrant l'ensemble des mesures dans une échelle unique (celle du MLA), qu'en Afrique subsaharienne de manière globale, ce n'est que moins de la moitié (48,8 %) du contenu visé qui est acquis par les élèves.

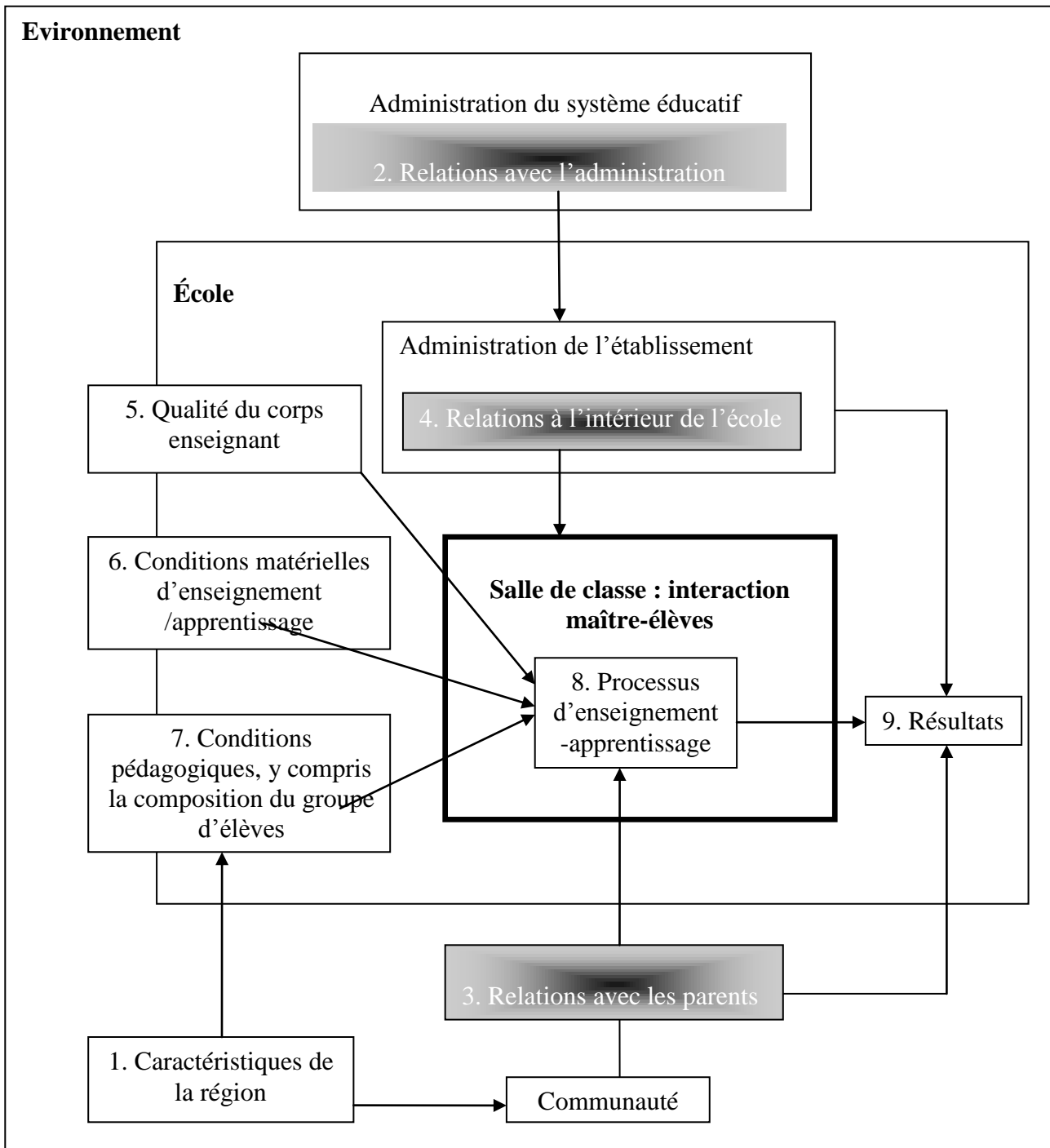
⁴³ RESEN Tchad, chapitre 4, page 13

En examinant la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone, Bernard (2003) a montré qu'en deuxième année, il existe de grandes différences entre les pays avec une différence supérieure à 20 points entre le minimum et le maximum des scores moyens de français. Le Cameroun, avec un score de 65,1 sur 100, enregistre des performances nettement supérieures. Trois pays (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Madagascar) possèdent des scores proches compris entre 55 et 58 sur 100. En ce qui concerne les mathématiques en deuxième année, il s'avère que les élèves malgaches sont plus performants avec un score de 66,2 sur 100⁴⁴. Bernard signale que les résultats des autres pays affichent deux tendances : des résultats moyens pour le Burkina Faso (52,6) et le Cameroun (59,5), contre des scores nettement en retrait pour la Côte d'Ivoire (44,4) et le Sénégal (45,4). Des tendances similaires aux résultats de deuxième année se dessinent, à savoir des scores moyens assez modestes et un classement des pays très proche. Le Cameroun présente le score le plus élevé avec 55,1 sur 100 par contre le Sénégal reste décroché avec un résultat de 34,9 sur 100.

Le rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien réalisé par la Banque mondiale en 2005, quant à lui, indique que la qualité effective d'un système éducatif ne se juge pas directement sur la base des moyens qu'il mobilise, mais bien plus sur le niveau mesuré des apprentissages des élèves qui y sont scolarisés. Ainsi, avec des données du MLA (Unesco et Unicef), de celles du SACMEQ (consortium des pays d'Afrique australe pour la mesure de la qualité de l'éducation) et de celles du PASEC (programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), l'on peut faire des comparaisons à partir de la construction d'une échelle unique homogène pour les dix-neuf pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données existent (Unesco/Breda, 2007). Ce rapport souligne que le niveau moyen d'acquisitions des élèves du primaire en Côte d'Ivoire (51,3) est meilleur que celui de leurs homologues au Sénégal (42,5) ou au Malawi (48,5) ; en revanche, il est moins bon qu'au Togo (52,1), au Burkina Faso (52,7), et surtout qu'à Madagascar (58,4), au Cameroun (60,0), ou au Kenya (68,8).

⁴⁴ On notera que le test de mathématiques est administré en langue nationale et non en Français puisque l'enseignement est dispensé, à ce niveau, en Malagasy.

Figure 4 : Modèle de fonctionnement d'une école primaire



Source : Caron G. et Ngoc C., 1998.

Au terme de ce chapitre, nous pouvons retenir que le concept de qualité est un concept multidimensionnel donc, complexe et difficile à appréhender. Toutefois, dans le cadre de cette thèse, il sera approché par l'efficacité.

Par ailleurs, plusieurs études ont montré que les ressources scolaires, le type d'école et les caractéristiques propres aux élèves ont, soit des effets positifs, soit des effets négatifs sur l'efficacité des écoles. Pour améliorer la qualité des écoles, on a besoin de combiner les impacts de ces différents facteurs. Ainsi, le chapitre suivant sera consacré au diagnostic de l'efficacité de l'école ivoirienne et à la spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité.

Chapitre 2- Diagnostic de l'efficacité de l'école ivoirienne et spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité

Au chapitre précédant, en se basant sur des études théoriques et empiriques menées, une liste non exhaustive des facteurs susceptibles d'influer sur les performances des élèves est donnée, déterminant de ce fait l'efficacité ou non des écoles. Cette partie vise à examiner, pour le cas des écoles primaires ivoiriennes, la façon dont l'allocation faite des ressources pourrait influencer l'efficacité des écoles. Pour ce faire, la méthodologie utilisée est plurielle. Avant de faire un point sur les différentes méthodes usuelles, il importe de faire une description de la source de nos données ainsi que de la construction de la base de données.

2.1- Sources de données

Dans le but d'atteindre les objectifs fixés, à défaut de données récentes disponibles relatives à la Côte d'Ivoire⁴⁵, notamment la vérification des hypothèses qui sous-tendent l'étude, nous allons utiliser les données issues de l'enquête sur l'évaluation des apprentissages des élèves du primaire en Côte d'Ivoire réalisée dans le cadre du projet d'appui au secteur de l'éducation/formation. Cette enquête a été conduite en 2001-2002 par le Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire, en collaboration avec le Service de Développement et d'Evaluation de Programmes de formation (SEDEP - Liège – Belgique) et l'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE- Dakar/Sénégal). En effet, avant de procéder à des révisions de curricula (programmes, méthodes, outils didactiques...), il est indispensable de considérer d'abord les acquisitions individuelles des élèves. Ce n'est qu'en procédant de la sorte que l'on parvient à combler les lacunes et à renforcer les points qui donnent satisfaction. C'est dans cette optique que cette enquête a été réalisée. Elle a débuté en septembre 1999 par la conception et la validation des outils de collecte et, s'est poursuivie en 2002 par l'administration des outils de collecte auprès des principaux acteurs du système éducatif ivoirien à savoir les directeurs d'écoles, les enseignants et les élèves de la 2^e, 4^e et 6^e année du primaire. Ses missions s'intègrent dans la mise en place d'un système de pilotage de l'enseignement ivoirien. Deux objectifs principaux lui ont été assignés à savoir d'abord fournir des indications précises concernant le rendement

⁴⁵ Une enquête PASEC a été réalisée en Côte d'Ivoire en 2008. Toutefois sans aucune information à ce sujet, nous osons espérer, dans le cadre de futurs travaux, utiliser ces données et appliquer la méthodologie retenue dans le cadre de cette thèse.

des élèves aux trois niveaux de l'enseignement primaire : CP2, CE2 et CM2 et ensuite, identifier les facteurs en relation avec le rendement scolaire des élèves. Ces facteurs concernent d'une part, les élèves (étude de l'influence de l'environnement socio-économico-culturel sur leur apprentissage) et d'autre part, les écoles et les classes (l'examen de l'impact de leurs caractéristiques et leur mode d'organisation sur le rendement des élèves).

2.2- Construction de l'enquête

L'enquête s'est déroulée en différentes phases dont les principales sont la construction des épreuves de mathématiques (forme A et B) et de français (forme A et B) qui ont servi pour le testing, la construction des questionnaires, l'échantillonnage, la formation des testeurs, la mesure de la fidélité des tests et la collecte proprement dite, dans l'objectif de construire une base de données.

2.2.1- Conception des épreuves et échantillonnage

La conception des épreuves est une étape importante dans le cadre de cette recherche. En effet, il est important que les épreuves administrées évaluent effectivement ce que l'élève devrait connaître à ce stade de sa formation. Ceci implique que soient menées quatre opérations majeures, à savoir l'analyse des différents curricula (officiel ou préconisé, implanté ou latent), la détermination des priorités quant aux compétences spécifiques des élèves à un niveau donné, la mise au point des épreuves d'évaluation du rendement (pré-test et élaboration des tests définitifs), la définition des conditions de passation ainsi que des consignes et des critères de corrections.

2.2.1.1- Contenu des tests des épreuves de français

L'épreuve de français écrit (au CP2, CE2 et CM2) contient des items relatifs à trois domaines pour le premier niveau (lecture-compréhension, conjugaison-grammaire, dictée-copie) et cinq domaines pour les deux derniers, à savoir la lecture-compréhension, la conjugaison, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et la dictée.

Si au CP2, douze objectifs considérés comme constituant des compétences de base (élèves) ont été retenus, au CE2 puis au CM2, ce sont dix-neuf objectifs qui ont été définis pour chacun des niveaux par les initiateurs de l'étude. Pour couvrir l'ensemble des différents objectifs fixés par niveau, 58 items au total au CP2, 147 items au CE2 et 167 items au CM2, scindés en deux formes (A et B) ont été testés (Cf. Annexe 3).

2.2.1.2- Contenu des tests des épreuves de mathématiques

L'épreuve de mathématiques (au CP2, CE2 et CM2) contient respectivement des items concernant quatre domaines (numération, technique opératoire, raisonnement, mesure et géométrie) pour le CP2 et cinq domaines (numération, technique opératoire, raisonnement, mesure, géométrie) pour le CE2 et le CM2. Des 20 objectifs considérés au CP2 comme constituant des compétences de base (élèves) retenus, 53 items ont été testés pour les formes A et B. Au CE2, ce sont 36 objectifs pour 71 items et au CM2, 45 objectifs pour 104 items (Cf. Annexe 3).

2.2.2- Description des outils de collecte

La mise au point des questionnaires a suivi une démarche parallèle à celle de la construction des épreuves de français et de mathématiques décrites ci-dessus. Elle s'est déroulée de 1999 à 2002. Trois types de questionnaires ont été construits destinés précisément aux directeurs d'écoles, aux enseignants et aux élèves des classes de CP2, CE2 et CM2. Ainsi, des variables permettant de décrire l'école (questionnaire directeur) et les classes (questionnaire maîtres) ainsi que celles liées aux caractéristiques individuelles des élèves (questionnaire élèves) ont été définies.

2.2.2.1- Questionnaire directeur

Il comprend plusieurs sous-catégories de variables : celles qui reflètent la « *richesse* » de l'école (et de l'environnement communautaire) et celles qui se rattachent aux caractéristiques du directeur, bien qu'une interaction existe entre elles. A cet effet, les variables suivantes ont été prises en compte : (i) informations générales telles que l'accès à l'école, le type d'école, les caractéristiques individuelles du directeur, son numéro d'identification, l'âge, le sexe, le fait pour le directeur de parler le français en famille, la formation initiale et continue dont a bénéficié le directeur, l'ancienneté du directeur dans l'exercice de sa fonction dans l'établissement actuel ou dans une autre école, en tant qu'enseignant dans une école, etc. ; (ii) l'environnement physique de l'école surtout relative à la qualité des infrastructures ; (iii) l'activité professionnelle caractérisée par les types de tâches exercées dans l'école ; (iv) le bureau du directeur en termes de ressources disponibles à l'école en termes de matériels et de documents ; (v) les relations du directeur avec les enseignants : la fréquence et l'objet des rencontres ou des réunions avec les enseignants ; (vi) les relations avec les parents avec la fréquence et l'objet des rencontres ou des réunions avec les parents ; (vii) les opinions sur les

aspects pédagogiques en particulier sur les compétences des maîtres en matière d'enseignement ; (viii) les opinions sur le système scolaire ivoirien (la hausse ou la baisse de niveau, les objectifs et les mesures à prendre).

2.2.2.2- Questionnaire maître

Le questionnaire maître permet de collecter des informations sur les caractéristiques de la classe et celles de l'enseignant. Il comprend : i) les informations générales relatives aux caractéristiques de l'enseignant telles que l'âge, le sexe, le fait de parler le français en famille, la formation initiale et continue dont il a bénéficié, l'ancienneté de l'enseignant en tant qu'enseignant et dans la classe tenue ; ii) les informations concernant le local de la classe à travers la qualité de l'infrastructure ; iii) ensuite les manuels (maître et élèves) et les matériels (maître et élèves) disponibles en classe permettront de connaître l'environnement de la classe ; (iv) les documents de travail : les programmes d'enseignement, les guides pédagogiques, les supports écrits autres que les manuels ; (v) la description de l'enseignement dispensé : la préparation des leçons, le déroulement des leçons, l'évaluation des élèves ; (vi) les relations avec les collègues avec la fréquence et l'objet des rencontres ou des réunions avec les collègues ; (vii) les relations avec les parents avec la fréquence et l'objet des rencontres ou des réunions avec les parents ; (viii) les opinions et les mesures à prendre à propos de l'enseignement en Côte d'Ivoire (hausse ou baisse de niveau, comparaison du travail des filles et des garçons, les objectifs et les mesures à prendre).

2.2.2.3- Questionnaire élève

Ce questionnaire permet de collecter des informations relatives aux caractéristiques individuelles des élèves telles que le sexe, l'âge, la scolarité antérieure (la fréquentation de l'école maternelle, le redoublement) et les variables représentatives du niveau socio-économico-culturel (NSEC) de la famille de l'élève, etc.

Il faut également préciser que des informations communes permettent d'identifier les différents types de questionnaires et de les relier les uns aux autres par une identification géographique d'une part, (région, numéro de l'école) et d'autre part, la classe fréquentée et la forme d'épreuve type auquel l'élève est soumis.

2.2.3- Méthode d'échantillonnage

La procédure d'échantillonnage retenue pour cette étude, est un sondage stratifié à deux degrés. Ce plan d'échantillonnage a permis de regrouper dans l'échantillon toute la variété de

la situation scolaire. Ce faisant, l'échantillon a permis une analyse optimale des facteurs du système scolaire qui influence l'apprentissage des élèves. Cette procédure d'échantillonnage permet, notamment, de mettre en œuvre des analyses à la fois au niveau de l'école, de l'enseignant et des effets propres à l'élève et son environnement extra scolaire.

2.2.3.1- Choix des écoles

L'échantillon retenu comprenait cent écoles réparties dans les onze Directions Régionales du Ministère de l'Education Nationale⁴⁶, choisi selon une procédure aléatoire. Cet échantillon, stratifié selon les régions sur une base de représentation proportionnelle, respecte les localisations intra-régionales. Il est également pondéré de manière à donner une chance plus grande aux écoles les plus peuplées d'appartenir à l'échantillon. Cette méthode contribue à ce que chaque élève de la population de référence, possède une probabilité plus ou moins égale d'appartenir à l'échantillon, puisqu'un nombre fixe d'élèves est testé dans chaque école. Cette représentation proportionnelle au nombre d'élèves n'a cependant été appliquée qu'à quatre-vingt-dix écoles publiques. Afin d'enrichir les analyses, dix écoles privées ont été retenues d'office. Des écoles de réserve ont également été prévues afin de pallier les problèmes qui auraient pu surgir dans les écoles initialement sélectionnées. L'échantillon réellement testé comprend donc cent écoles. Le standard international défini par les initiateurs de l'étude (80 % des écoles appartenant à l'échantillon initial), aurait été très largement dépassé.

2.2.3.2- Choix des classes

Lorsque plusieurs classes existaient à un des niveaux, une seule a été choisie aléatoirement.

2.2.3.3- Choix des élèves

Pour le choix des élèves, l'agent enquêteur demande à la direction la liste des élèves appartenant à la classe retenue et choisit aléatoirement les quatorze élèves (sept par forme) à qui, les tests de français ou de mathématiques sont effectivement appliqués. Quelle que soit la procédure choisie, la consigne était d'interdire à l'enseignant d'influer sur le choix des élèves.

2.2.3.4- Echantillon d'élèves

L'étude avait prévu d'évaluer sept cents élèves par forme, mille quatre cents pour les deux formes par niveau, soit un total de 4 200 élèves testés en français et 4 200 autres testés en

⁴⁶Abengourou, Abidjan, Bondoukou, Bouaké, Daloa, Dimbokro, Korhogo, Man, Odienné, San Pédro, Yamoussoukro.

mathématiques sur le territoire ivoirien. En fin de parcours, après les quelques déperditions constatées, l'échantillon comprend 7 713 élèves :

Dans le cadre de cette thèse, l'échantillon constitué porte sur 88 classes de 2^e année d'enseignement primaire, représentant 2 445 élèves, 88 classes de 4^e année, soit 2 353 élèves et 88 classes de 6^e année ayant 2 368 élèves. L'échantillon ainsi composé est de grande taille et la mise en relation du niveau d'acquisition avec certaines variables (individuelles, enseignantes, d'organisation scolaire) permet de se faire une idée des facteurs pouvant influencer les apprentissages. Les conclusions en seront d'autant plus généralisables que les variables considérées seront représentatives des caractéristiques observées effectivement dans le système scolaire national.

Cet échantillon de 88 écoles dont 82 publiques et 6 privées, est réparti dans les onze Directions Régionales du Ministère de l'Education Nationale (DREN) du pays. Toutefois, un inconvénient de la méthode basée sur une analyse régionale vient du fait que le nombre d'écoles, et par là, le nombre d'élèves, peut être faible dans certaines régions. Pour y remédier, un regroupement des écoles s'est fait sur la base de leur situation géographique en cinq grandes régions. Ainsi, Abidjan et Abengourou constituent une grande région⁴⁷, la région de Bouaké constitue, à elle seule, une autre grande région⁴⁸, Dimbokro et Yamoussoukro représentent le Centre, Daloa, Man et San Pedro, l'Ouest, tandis que Bondoukou, Korhogo et Odienné représentent le Nord.

Finalement, l'échantillon est composé de 88 écoles réparties dans cinq grandes régions, avec un total 264 classes (correspondant donc à 264 maîtres), regroupant un ensemble de 7 166 élèves à raison de 2 445 pour le CP2, 2 353 pour le CE2 et 2 368 pour le CM2 (Cf. Tableau 43).

Tableau 43 : Répartition des élèves de l'échantillon par niveau selon les formes des épreuves

Niveau scolaire	Français			Mathématiques		
	Forme A	Forme B	Total	Forme A	Forme B	Total
CP2	614	615	1229	608	608	1216
CE2	607	606	1213	600	608	1208
CM2	614	616	1230	609	608	1217
Total	1835	1837	3672	1817	1824	3641

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

⁴⁷ Abengourou ne compte que deux écoles dans l'échantillon.

⁴⁸ Ceci est justifié par le fait qu'elle est la deuxième ville la plus peuplée de Côte d'Ivoire.

2.2.4- Collecte des données : distinction méthodologique entre PASEC et la présente étude

L'enquête sur laquelle porte notre étude, s'est basée sur l'approche des enquêtes de type PASEC lors de son élaboration en 1999-2002. Toutefois, compte tenu des objectifs fixés par les initiateurs sur le plan technique, elle s'en est écartée à certains endroits.

Parmi les points semblables, on peut noter la construction des tests à partir des items (épreuves de français et de mathématiques), ces tests étant développés par l'INEADE, l'élaboration et, dans une moindre mesure, le contenu des questionnaires d'enquête.

Cependant, à plusieurs niveaux, on décèle des dissemblances. La méthodologie PASEC, basée sur des comparaisons entre pays, s'intéresse à des cohortes d'élèves qu'elle suit depuis la deuxième année (CP2) et en cinquième année (CM1) du primaire. Son objectif est de mettre en relation les niveaux moyens d'acquisition des élèves en français, mathématiques et parfois en langue nationale avec les conditions matérielles et organisationnelles dans lesquelles, ils sont scolarisés. Pour distinguer les connaissances qui relèvent du passé de l'élève avec ceux véritablement acquis dans la classe concernée, une mesure des acquis des élèves en début (pré-test) et en fin d'année (post-test), est réalisée. C'est donc un modèle à valeur ajoutée à la différence de l'enquête réalisée en 2001-2002 par le ministère ivoirien de l'Education Nationale qui visait à identifier les facteurs de l'organisation scolaire qui influent sur les acquisitions des élèves. Lors de cette étude, à la différence du PASEC, les élèves sélectionnés ont été soumis à un seul test (Cf. schéma d'analyse du PASEC, en annexe). Alors que le PASEC ne s'intéresse qu'à deux niveaux d'études du primaire (CP2 et CM1), trois niveaux d'études (CP2, CE2 et CM2) ont offert leur population comme cible dans le cadre de la présente étude.

Contrairement au PASEC où tous les élèves (15 ou 20) choisis sont soumis à la fois aux tests de français et de mathématiques, dans le cadre de la présente étude, pour une classe donnée retenue dans l'échantillon, quatre groupes d'élèves sont constitués selon le type de forme (A et B) et le type d'épreuve. Un élève qui est testé en français, ne l'était plus en mathématiques et une distinction était faite selon la forme (A et B). Ainsi, dans chaque classe, quatre groupes disjoints d'élèves ont été constitués, à savoir le premier groupe était testé uniquement en mathématiques pour la forme A, le second, testé dans la même discipline pour la forme B, le troisième, testé en français pour la forme A et enfin, le quatrième, testé également dans la même discipline pour la forme B. Au total, 28 élèves choisis dans la classe, sont testés uniquement dans l'une des épreuves et l'une des formes.

Une autre différence notable tient à l'administration du questionnaire. Lors des enquêtes PASEC, en plus du test, un questionnaire est administré à tous les élèves testés pour les deux niveaux considérés. Par contre, les initiateurs de l'enquête de 2002, se basant sur les résultats de l'étude PASEC réalisée en 1996 en Côte d'Ivoire, ont fait l'hypothèse que les caractéristiques individuelles des élèves du CP2, n'ont aucun impact sur les performances de ces élèves et donc sur l'efficacité des écoles. S'appuyant sur cette hypothèse, sujette à polémique, ils ont fait l'économie de ne pas administrer le questionnaire élèves à ceux du niveau 2 (CP2)⁴⁹.

2.3- Qualités psychométriques des épreuves

La fidélité des tests a été mesurée par la méthode de consistance interne développée par Kuder et Richardson (KR20). La consistance interne étant liée à la stabilité, le coefficient de fidélité permet de prévoir dans quelle mesure le test, appliqué dans les mêmes conditions, aboutirait aux mêmes résultats. La fidélité dans le cadre de cette étude s'est avérée très élevée (Cf. Tableau 44).

Tableau 44 : Coefficients de fidélité par niveau d'études selon les épreuves et le type de forme

Niveau d'études	Français		Mathématiques	
	Forme A	Forme B	Forme A	Forme B
CP2	0,88	0,88	0,83	0,81
CE2	0,94	0,94	0,79	0,76
CM2	0,94	0,93	0,85	0,86

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

2.4- Résultats globaux des différentes épreuves par domaine

Les résultats par domaines, par objectifs et même par items, sont fondamentaux et permettent d'enrichir considérablement la réflexion.

Notre intérêt va se porter sur les moyennes (en pourcentages de réussite) et sur les distributions des résultats par domaine selon les différentes épreuves par niveau d'études.

Les résultats obtenus aux épreuves d'évaluation du rendement du français écrit et de mathématiques au CP2, CE2 et CM2 sont, dans l'ensemble, nettement insatisfaisants. Bien que les pourcentages de réussite obtenus dans chacun des domaines disciplinaires évalués, soient en légère progression du CP2 au CM2, cette amélioration n'est pas significative. En effet, les pourcentages moyens de réussites sont le plus souvent inférieurs à 50 % et les

⁴⁹ Certains experts relativisent le questionnaire élève en seconde année au PASEC du fait de la jeunesse des répondants.

pourcentages d'élèves atteignant ou dépassant le seuil de maîtrise fixé à 70 %, demeurent très faibles dans pratiquement tous les cas (Cf. Tableau 45).

Tableau 45 : Degré de maîtrise (en %) d'élèves et résultats moyens par domaine selon les épreuves et le niveau

Niveau	Domaine	Non maîtrise (score<50%)	En voie de maîtrise (50%<=score<70%)	Maîtrise score>=70%	Résultats moyens (Ecart-type)
Français					
CP2 (1229 élèves)	Lecture-compréhension	56,3	27,9	15,8	46,1 (24,7)
	Conjugaison-grammaire	80,2	17,4	2,4	33,5 (18,7)
	Dictée-copie	63,6	26,1	10,3	44,8 (20,9)
	Ensemble	71,5	22,1	6,3	40,9 (17,3)
CE2 (1213 élèves)	Lecture-compréhension	35,9	30,9	33,2	49,0 (30,8)
	Conjugaison	64,9	24,7	10,4	42,5 (19,7)
	Grammaire	33,2	37,0	29,8	54,4 (24,1)
	Orthographe	27,7	37,8	34,5	60,3 (22,1)
	Dictée	37,0	28,0	35,0	57,8 (24,8)
Ensemble	50,1	32,6	17,3	48,6 (17,8)	
CM2 (1230 élèves)	Lecture-compréhension	34,1	26,7	39,2	57,4 (25,6)
	Conjugaison	47,6	35,7	16,7	49,9 (20,9)
	Grammaire	52,1	30,7	17,2	48,4 (23,5)
	Orthographe	3,3	13,9	82,8	84,0 (16,0)
	Dictée	6,9	15,4	77,7	77,2 (15,6)
Ensemble	35,8	36,3	27,9	56,8 (17,8)	
Mathématiques					
CP2 (1216 élèves)	Numération	38,0	31,0	31,0	51,9 (24,5)
	Technique opératoire	67,0	26,0	7,0	31,0 (27,0)
	Raisonnement	39,0	34,0	27,0	52,0 (24,0)
	Mesure et géométrie	45,0	36,0	19,0	40,0 (25,0)
	Ensemble	55,0	33,0	12,0	45,6 (19,2)
CE2 (1201 élèves)	Numération	39,0	36,0	25,0	50,4 (24,9)
	Technique opératoire	29,0	45,0	26,0	56,3 (18,2)
	Raisonnement	61,0	31,0	8,0	35,5 (24,1)
	Mesure géométrie	73,0	23,0	4,0	33,7 (19,8)
	Ensemble	57,0	38,0	5,0	46,4 (14,7)
CM2 (1217 élèves)	Numération	35,0	43,0	22,0	55,7 (17,8)
	Technique opératoire	13,0	28,0	59,0	71,5 (20,1)
	Raisonnement	34,7	32,4	32,8	56,9 (23,2)
	Mesure géométrie	29,0	43,0	28,0	55,0 (23,7)
	Ensemble	56,0	38,0	6,0	56,4 (15,3)

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

On peut donc conclure à l'absence de maîtrise des compétences attendues en français écrit et en mathématiques, compétences qualifiées cependant de fondamentales par les maîtres et les inspecteurs de l'enseignement primaire. Aussi, la faiblesse des résultats, en compréhension de texte, qu'il s'agisse d'un texte de nature littéraire ou fonctionnel, en raisonnement, géométrie, mesure et numération, nécessite que l'on attire l'attention des acteurs et partenaires du système éducatif ivoirien (décideurs, concepteurs de programmes, enseignants, parents

d'élèves...). Ce constat est particulièrement alarmant, quel que soit l'avenir que l'élève envisage : la poursuite d'études secondaires, l'accès à des formations non formelles, l'entrée dans le monde du travail ou la prise en charge d'activités assumées dans le cadre familial (activités culturelles, artisanales, éducation des jeunes enfants, tâches domestiques,...). Excepté le petit nombre d'élèves les plus performants, le faible niveau des compétences générales en français écrit et en mathématiques hypothèque fortement, peut être pas de manière irréversible, l'accès à l'enseignement secondaire, dans un premier temps, la poursuite et la réussite de ce cursus scolaire, dans un second temps. En effet, si le français écrit reste le vecteur essentiel grâce auquel se transmet le savoir, la mathématique à l'école de base est un socle sur lequel vont se construire les notions abstraites rencontrées au secondaire.

Une telle situation s'avère dommageable non seulement, d'un point de vue pédagogique, mais également, sur le plan social et politique. Une des options politiques du pays est de valoriser les sciences pour augmenter le nombre d'emplois liés aux filières scientifiques et techniques. En outre, elle devient catastrophique si on l'envisage sous l'angle économique, compte tenu des investissements à perte qu'elle engendre, alors que les ressources financières du pays sont limitées.

2.5- Analyse des variances simples

Dans un premier temps, il est important de se demander où se situent les différences d'acquisitions entre les élèves. En effet, dans une perspective de pilotage d'un système éducatif, il est essentiel de déterminer les sources de différenciations des résultats. Les différences constatées sont-elles principalement observées entre élèves ou entre écoles (ou types d'écoles) ?

L'analyse de la variance des scores individuels des élèves permet d'apporter des éléments de réponse en estimant, dans la variance totale des scores, la part de la variance entre les régions (ou grandes régions) et celle à l'intérieur des régions (ou grandes régions) d'une part et entre les écoles (ou type d'écoles) et celle à l'intérieur de l'école (ou type d'écoles) d'autre part (Banque Mondiale, 2009). Cette analyse indique que les différences moyennes entre régions ne représentent qu'entre 6 et 11 % de la variabilité totale des résultats. Aussi, les écarts entre grandes régions, existent-ils mais ils sont moindres, ne représentant qu'entre 2 et 8 % de la variabilité totale des résultats. Cela amène à déduire que les différences totales entre élèves sont donc beaucoup plus liées à des différences internes aux régions plus qu'à des différences entre régions. Si on examine également, le sous système enseignement public, enseignement

privé, on note que les différences moyennes sont encore plus faibles, ne représentant que moins de 3 % de la variabilité totale des résultats⁵⁰. En revanche, l'analyse de la variance au niveau des écoles, indiquent que les différences entre écoles représentent entre 33 et 42 % des différences totales. Ces différences importantes entre les écoles sont légèrement plus grandes en français par rapport aux mathématiques. Par complément, on estime donc que 58 à 67 % des différences de résultats entre élèves sont liées à ce qui se passe à l'intérieur de l'école et tient aux caractéristiques de l'école, de la classe, aux caractéristiques du maître et à celles des élèves. C'est donc en fait surtout au niveau de l'école et probablement au niveau des classes qu'il faut rechercher les éléments dont l'effet est positif ou négatif sur les apprentissages des élèves.

Tableau 46 : Part (%) de la variance totale des scores des élèves selon le niveau et la discipline, par région et école

Niveau Classe	Discipline	Région	Grandes régions	Ecole	Type d'écoles
CP2	Français	6,7	5,6	37,1	1,0
	Mathématiques	5,7	1,7	32,6	0,6
CE2	Français	11,2	7,6	42,0	1,1
	Mathématiques	6,1	2,9	33,0	0,5
CM2	Français	9,0	5,8	37,0	2,4
	Mathématiques	7,1	4,9	34,3	1,9

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Par ailleurs, le fait que les élèves du CP2 n'aient pas été soumis au questionnaire concernant leur environnement familial et leurs caractéristiques individuelles, ajouté à de nombreuses erreurs cumulées pendant l'enquête, a engendré de nombreuses données manquantes. Il s'est donc imposé à nous une phase de traitement des variables non renseignées.

2.6- Traitement des valeurs manquantes

Le phénomène de non-réponse est assez courant dans les données d'enquêtes. Leur traitement commence par une codification des « *sans objets* »⁵¹. Après cette étape, suit celle des non-réponses proprement dites. Les lecteurs familiers des traitements statistiques nous excuseront de décrire sommairement la méthode employée. Il existe plusieurs méthodes de traitement des données manquantes. On peut simplement se servir de la base sans se soucier des non-réponses comme c'est souvent le cas dans plusieurs services statistiques des Etats en

⁵⁰ Cette faiblesse de la variété entre les deux secteurs paraît nette, même si le faible nombre d'écoles privées de l'échantillon limite quelque peu une conclusion très précise.

⁵¹ Les sans objets sont des non-répondants à une question du fait de leur inéligibilité pour la question concernée.

développement ou supprimer les individus pour lesquels les données sont manquantes (Lassana, 2005). Toutefois, la non prise en compte des données manquantes entraîne de nombreux biais au niveau des estimations des moyennes et des variances, car les non-réponses sont considérées comme des valeurs nulles. De plus, ce biais sera d'autant plus grand que les non-répondants se distinguent des répondants dans leurs comportements par rapport à la variable d'étude.

Pour des spécialistes des données quantitatives, des méthodes plus conventionnelles existent et se répartissent entre méthodes déterministes et méthodes stochastiques qui consistent à faire des imputations sur les données manquantes. D'après Statistique Canada, l'imputation est le processus utilisé pour déterminer et attribuer les valeurs de remplacement aux données manquantes, invalides et incohérentes. Le choix de la méthode d'imputation est crucial pour l'analyse en cours, car de cette méthode dépendra la fiabilité ou non des résultats. Parmi ces méthodes, on distingue, entre autres, plusieurs méthodes déterministes dont la fausse complétude, l'imputation par la moyenne, les ratios, le plus proche voisin ou la régression, la création d'une catégorie supplémentaire dans le cas des variables catégorielles (Chitou, 2007a). Cependant, cet auteur déconseille les méthodes ci-dessus énumérées car selon lui, elles se fondent sur des hypothèses assez fortes qui, dans la pratique, sont rarement vérifiées. L'inférence statistique faite sur des données complètes, issues de telles imputations, fournira des estimateurs biaisés. Il existe cependant des méthodes plus appropriées à savoir la méthode de l'imputation aléatoire simple (méthode hot-deck), l'imputation par la méthode des poids et l'imputation multiple. Toutes ces méthodes fournissent des estimateurs convergents toutefois, au contraire de la méthode hot-deck, l'imputation multiple fournit de meilleurs estimateurs.

2.6.1- Non-réponses totales

Les caractéristiques manquantes des élèves du CP2 dans la base de 2002, seront approchées au niveau global de l'école en se référant à la base PASEC de 1996. Pour ce faire, nous nous référons aux similitudes qui existent au niveau des écoles, faisant l'hypothèse qu'il existe une ressemblance au niveau des caractéristiques des élèves de même niveau, appartenant à des écoles semblables. La méthodologie est la suivante : une analyse en composante principale (ACP) est faite sur les écoles des deux bases, les rapprochant et les regroupant selon leurs caractéristiques communes. Ensuite, une classification et l'archivage permettront de catégoriser chaque école ; deux écoles appartenant à la même classe, auront les mêmes caractéristiques. L'hypothèse de départ permet donc d'affecter les caractéristiques moyennes

des élèves de la base historique de 1996 aux caractéristiques de ceux de la base de 2002 au niveau global de l'école pour les élèves appartenant à la même classe.

L'analyse en composante principale est une technique de description statistique, conduisant à des représentations graphiques approchées et optimales du contenu d'un tableau de données. Cette analyse va permettre de faire une description simultanée des liaisons entre les variables et les similitudes entre les écoles, le dernier point étant celui qui retient particulièrement notre attention.

2.6.1.1- Interprétation des résultats : définition des partitions

L'observation de l'histogramme des indices des valeurs ci-dessous indique une partition en trois classes ; quatre classes, huit classes et dix classes. L'indice de niveau d'un nœud est la perte d'inertie inter-classes occasionnée par la formation du nœud. Le saut observé sur cet histogramme pour une coupure en plus de quatre classes est assez important et occasionnera de ce fait une perte importante d'informations en termes d'inertie inter-classes. On serait tenté de retenir la classification en quatre classes pour la typologie, cependant, la classe 3 de cette classification n'est constituée que d'un seul individu, ce qui conduit vers une partition en trois classes. En effet, l'histogramme des indices des valeurs indique qu'une partition en trois classes est aussi informative qu'une partition en quatre classes. L'option d'une partition en trois classes, sera retenue dans le cadre de cette étude. Après archivage, nous obtenons le tableau A3.4 en annexe.

Figure 5 : Histogramme des indices de niveaux pour la classification des écoles de 1995-1996 et 2002



Source de données : Enquêtes PASEC de 1995-1996 et Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

2.6.1.2- Agrégation des caractéristiques des élèves au niveau des écoles

Nous procédons ensuite à une agrégation des caractéristiques de l'ensemble des élèves d'une école donnée. Pour chacune des écoles de la base de 1996, nous calculons les valeurs moyennes de chaque variable si celle-ci est quantitative, et les proportions de chaque variable, si celle-ci est qualitative.

2.6.1.3- Imputation des caractéristiques des élèves de la base de 2002

L'imputation ici se fait non pas au niveau de l'individu c'est-à-dire des élèves des différentes écoles, mais au niveau global de l'école. Rappelons que nous avons fait l'hypothèse selon laquelle, deux écoles appartenant à une même partition, se ressemblent. Il est donc question dans cette partie, pour une partition donnée, d'imputer les caractéristiques des élèves de l'école de la base de 1996 à l'école de la base de 2002 dont elle est plus proche.

Pour ce faire, dans chaque partition (classe), on calcule la distance séparant chaque école de 2002 à chaque école de 1996, et on retient la distance minimale. Le calcul de cette distance se fait à partir de l'archivage des coordonnées factorielles de chacune de ces écoles obtenues à l'ACP. A la fin, nous identifions la distance minimale entre une école de 2002 et l'école correspondante en 1996. Les caractéristiques des élèves de cette école de 1996 sont donc affectées à l'école de 2002, la plus proche.

2.6.2- Non-réponses partielles

La seconde préoccupation, relative aux données de l'enquête de 2002, est la résolution des non-réponses partielles des différents questionnaires destinés aux directeurs d'école, maîtres et élèves pour les niveaux 4 et 6, d'une part et à ceux adressés aux maîtres et directeurs d'école pour le niveau 2 uniquement, d'autre part. On parle de données manquantes lorsque l'observation qui doit être collectée ne l'est pas, ou lorsque les individus enquêtés ne répondent pas à toutes les questions (Chitou, 2007b).

Pour résoudre ce problème, nous opterons pour une imputation multiple. En effet, la correction de la non-réponse partielle par une imputation unique pour chaque valeur manquante, présente un défaut majeur. Toute l'incertitude à propos de la valeur à imputer ne saurait être représentée par une valeur unique. Les analyses qui considèrent les valeurs imputées de manière équivalentes aux valeurs observées en général, sous-estiment l'incertitude, même si la non-réponse est correctement modélisée et, des imputations

aléatoires sont générées (Donze, 2001). Une mauvaise appréhension de ce biais pourrait conduire à des variances sous-estimées.

La technique d'imputation multiple développée par Rubin (1996) remédie à tous ces inconvénients. Elle remplace chaque valeur manquante par au moins deux valeurs tirées d'une distribution appropriée pour les valeurs manquantes, selon une procédure itérative. On obtient à la fin du processus autant de « *bases complètes* » que d'itérations qu'on aura choisi de faire. Pour créer les bases imputées, la méthode Chained Equations (CE) procède par les étapes suivantes :

- ❖ On remplace pour chaque variable, les valeurs manquantes par une valeur observée de façon aléatoire ;
- ❖ On considère la première variable et on remet les valeurs manquantes à leur place, puis on réalise une régression sur toutes les autres variables de la base. Ensuite, on remplace les valeurs manquantes par les valeurs issues de cette régression pour la première variable ;
- ❖ On répète l'étape 2 pour les variables 2, 3, . . . , p. Une fois finie pour toutes les variables de la base, on obtient une "*base complète* " (k) ;
- ❖ Ce processus est répété K fois (en général K= 2, 3, 4, 5, . . . , 10) ;
- ❖ On combine les résultats des K bases complètes.

A l'issue de l'imputation multiple, on obtient autant de bases que d'itérations faites. Sur ces bases générées, s'appliquera la méthode de l'enveloppe (DEA), méthode de détermination des scores d'efficacité. Il est donc nécessaire de les synthétiser en une seule base. Le module « *micombine* » de Stata, développé par Royston, permet de le faire afin d'appliquer l'inférence statistique. Notre investigation va s'appuyer sur les trois bases à disposition à savoir ; la base « *élève* » pour les niveaux 4 et 6, la base « *maître* » pour les niveaux 2, 4 et 6 et la base « *directeur* ». Nous procédons à une imputation multiple de 50 itérations sur chacune des bases, ce qui permet d'obtenir trois groupes de 50 bases complètes chacune. Nous appliquons alors le théorème des grands nombres sur les bases complètes de chacun des groupes ; les variables quantitatives étant résumées par la moyenne et les variables qualitatives par le mode. Nous obtenons au terme de ce procédé trois bases complètes dont une pour les élèves, une pour les maîtres et une pour les directeurs.

2.7- Choix méthodologique et justification

Après avoir effectué un traitement des données, nous allons opérer à présent un choix méthodologique qui fera l'objet d'une justification.

2.7.1- Approches de mesures de l'efficacité

Plusieurs méthodes sont généralement utilisées pour mesurer l'efficacité d'une organisation. L'analyse par les ratios d'efficacité est la méthode couramment utilisée. Ces ratios mesurent le rapport entre le produit ou output et le montant des facteurs ou inputs. Bien que cette méthode soit assez simple et facile à mettre en œuvre, elle présente cependant un inconvénient majeur dû à l'existence d'une multitude de facteurs combinés à des corrélations inter individus.

Une autre méthode, non moins simple, consiste en une modélisation par estimation paramétrique. Pour ce faire, est construite une fonction de production indiquant le niveau maximal du produit qu'on pourrait obtenir par différentes combinaisons de facteurs selon une technologie donnée. Elle repose donc sur l'estimation des paramètres d'une fonction de production qu'on désigne à priori. Toutefois, elle requiert que soit explicitée la fonction de production de l'éducation. Pourtant, les nombreuses recherches entreprises en économie de l'éducation témoignent de la difficulté à définir une telle fonction.⁵² D'autre part, résumant l'école aux seuls résultats scolaires, cette approche ne saurait prendre en compte le caractère multidimensionnel de l'éducation. Enfin, l'analyse se faisant de façon assez globale sur la base des résultats moyens des élèves, elle ne permet pas une évaluation individuelle ainsi qu'une analyse de l'équité.

Pour contourner toutes ces imperfections, les analystes de l'efficacité de l'éducation se sont tournés vers les méthodes non paramétriques. L'une d'entre elles, est l'approche DEA ou méthode de l'enveloppe (Data Envelopment Analysis de son acronyme anglais DEA), qui fit sa première apparition en 1978 dans un article publié par Charnes, Cooper et Rhodes, lesquels se sont inspirés des travaux de Farrell (1957). Cette approche, non paramétrique, permet d'évaluer la performance d'entités preneuses de décisions à partir des frontières d'efficience (Hubrecht et Guerra, 2005). Issue de la programmation linéaire, la méthode DEA s'intéresse à la question principale de l'efficience dans l'offre, notion apparue plutôt avec les travaux de Debreu (1951) et Koopmans (1951). Elle permet d'estimer une frontière de production et un niveau d'efficacité des firmes afin de comparer celles-ci entre elles. La difficulté de définir une fonction de production se faisant ressentir dans le domaine des sciences sociales et,

⁵² A la différence des autres formes d'organisation, le marché de l'éducation est un marché assez particulier, ce qui ne facilite pas une définition assez claire et exhaustive des inputs et outputs éducatifs. Coleman (1966) renforcé par Hanushek (1979, 1986) exprime déjà cette difficulté à identifier les facteurs explicatifs d'une éducation de qualité et donc à définir une fonction de production de l'éducation.

particulièrement dans le domaine de l'éducation, la méthode de l'enveloppe contourne cette difficulté, en établissant une mesure de l'efficacité des organisations de façon relative c'est-à-dire, sur la base des meilleures performances observées par ces organisations.

En plus de présenter l'avantage d'une utilisation simple, cette méthode ne requiert pas que soit spécifiée la fonction de production et n'occasionne de ce fait, aucune erreur de spécification ou d'inadaptation de la forme fonctionnelle qui aurait été retenue. De plus, elle prend en compte la multiplicité de facteurs (inputs) et de produits éducatifs (outputs) sans tenir compte de leur unité de mesure. Tous ces avantages ont motivé le choix pour l'utilisation de cette méthode dans le cadre de cette partie de la thèse.

2.7.2- Avantages et inconvénients de la méthode DEA

La méthode de l'enveloppe (DEA) a de nombreux avantages. Au rang de ceux-ci, elle ne nécessite pas que soit spécifiée la forme fonctionnelle de la frontière estimée. Elle prend en compte les cas où l'on dispose de plusieurs outputs ou plusieurs inputs et, ne tient pas compte de l'unité dans laquelle sont exprimés ces inputs et outputs.

Toutefois, ces multiples avantages ne l'exemptent pas de critiques. En effet, cette méthode attribue tout écart par rapport à la frontière à de l'inefficacité, ne faisant pas de distinction entre l'inefficacité résultant du processus de production et les effets provoqués par l'aléa. De plus, elle est très sensible aux valeurs extrêmes et aux erreurs de mesure, la présence de celles-ci dans l'échantillon pouvant décaler la frontière d'efficacité. En outre, les scores d'efficacité obtenus sont des grandeurs relatives et non absolues. En effet, elle mesure l'efficacité des unités de productions de l'échantillon par rapport aux meilleures pratiques de cet échantillon. Le statut d'une unité de production sera donc fonction de l'échantillon dans lequel elle se trouve.

2.8- Spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité

La spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité permettra de faire une présentation théorique de la méthode de l'enveloppe (DEA).

2.8.1- Présentation de la méthode de l'enveloppe (DEA)

Farrell (1957) distingue l'efficacité technique qui reflète l'aptitude de la firme à obtenir un résultat maximal à partir d'un niveau donné d'input, de l'efficacité allocative qui reflète l'aptitude de la firme à utiliser, dans une proportion optimale, ses inputs étant donné leur prix respectif. La combinaison de ces deux mesures donne l'efficacité économique.

Dans cette représentation, deux orientations sont généralement abordées. Il s'agit de l'orientation input, permettant de répondre à la question « *dans quelle mesure des quantités d'inputs peuvent-elles être proportionnellement réduites sans toutefois modifier la quantité d'output produite ?* » et de l'orientation output, s'intéressant à la question « *de combien les outputs peuvent-ils être proportionnellement accrus sans modifier la quantité d'input utilisée* ».

En considérant les rendements d'échelle, on se réfère aux modèles à rendement constant et à rendement variable.

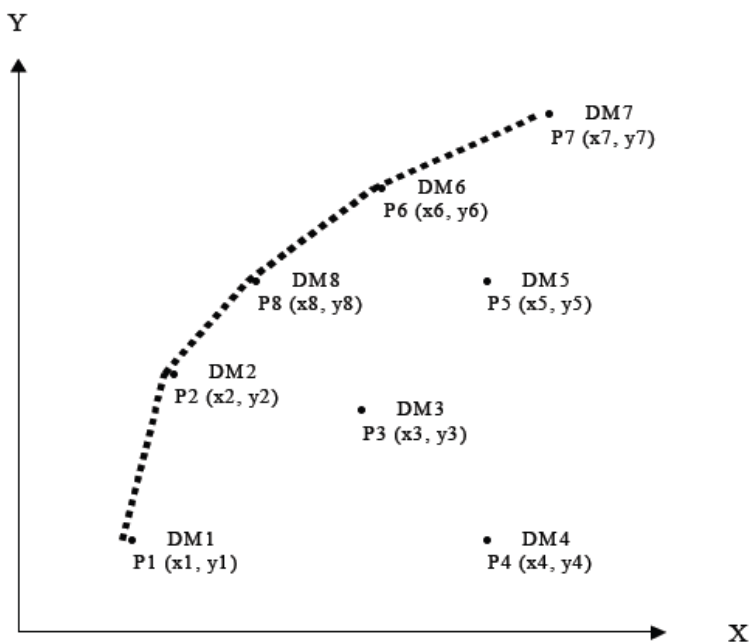
2.8.1.1- Construction de l'ensemble de production et mesure de l'efficience

La méthode DEA consiste à déterminer la « *frontière efficiente* » de production d'un ensemble de DMUs⁵³. Dans le cadre de cette étude, les DMUs sont les écoles. Chaque DMU consomme un montant (ou une quantité) m de différents inputs afin de produire s différents outputs. Le DMU_(j) ($j=1, \dots, m$) consomme un montant (ou une quantité) $\mathbf{X}_j = \{x_{ij}\}$ d'inputs ($i=1, \dots, n$) et produit un montant (ou une quantité) $\mathbf{Y}_j = \{y_{rj}\}$ d'output, ($r=1, \dots, s$).

Le processus de production est représenté par le domaine $L(Y) = \{x : (y, x) \text{ est réalisable}\}$ Pour tout $Y \in \mathfrak{R}_+^m$ on obtient l'isoquant $L(Y)$ définie par $L(Y) = \{x : x \in L(Y), \lambda_x \notin L(Y), \lambda \in [0,1]\}$ Cet isoquant est schématisé dans la figure ci-dessous, présentant le principe de la méthode. La frontière efficiente est définie par le trait en pointillé à partir des coordonnées de chaque DMU.

⁵³ Les DMU sont des entités habilités à transformer des inputs en outputs.

Figure 6 : Principe de la méthode de l'enveloppe (DEA)



Source : Thenet et Guillouzo, (LESSOR, 2002).

De façon générale, si on considère un nombre infini d'inputs et d'outputs, la mesure de l'efficacité relative (EP) ou score d'efficacité est donnée par le ratio

$$EP = \frac{\text{Somme pondérée des Outputs}}{\text{Somme pondérée des Inputs}}$$

Sur la frontière se trouveront les DMUs ayant un score égal à 1, et les autres auront un score compris entre 0 et 1.

La méthode de l'enveloppe (DEA) cherche à construire le plus petit ensemble convexe qui puisse contenir toutes les observations. En utilisant le principe d'extrapolation minimale, la méthode de l'enveloppe identifie la frontière des meilleures pratiques⁵⁴.

2.8.1.2- Efficience et fondement théoriques de la mesure

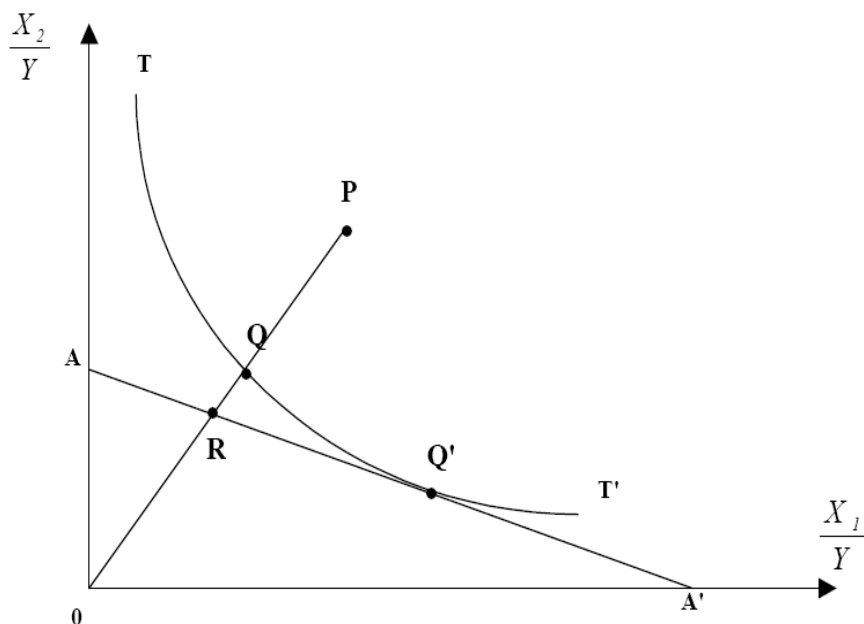
La première définition de l'efficacité technique est due à Koopmans (1951) cité par Bourdon (2009, pp. 40-41). D'après ce dernier, « *s'il est techniquement impossible d'augmenter le niveau du produit ou du service offert et/ou de réduire un entrant sans simultanément réduire au moins un autre output et/ou augmenter au moins un autre input, la technique de production choisie est dite efficiente* ». L'efficacité de l'allocation fait référence à la

⁵⁴ Il s'agit ici de meilleures pratiques parce que la situation exacte de la véritable frontière de production ne saurait être connue. L'évaluation de l'efficacité est donc relative vu qu'elle identifie les DMUs les plus efficaces qui constitueront la frontière et les comparaisons se feront par rapport à elles.

possibilité de combiner les entrants et le produit de façon optimale en tenant compte des coûts (Farrell, 1957).

La figure suivante indique, dans une représentation simplifiée à deux facteurs de productions X_1 et X_2 , la construction de l'isoquant $L(Y)$ qui représente la frontière d'efficacité. Cet isoquant représenté ici par TT' est le lieu géométrique de tous les vecteurs « techniquement efficaces » pour un niveau d'outputs donnés.

Figure 7 : Mesure de l'efficacité technique par la méthode de l'enveloppe (DEA)



Source : Thenet et Guillouzo, (LESSOR, 2002).

Si une école consomme une quantité d'intrants définie par le point P pour produire une unité d'output, son inefficacité technique est mesurée par la distance OQ/OP correspondant aux proportions d'intrants qui pourraient être réduites sans diminution du montant de l'output. Le degré d'efficacité technique au sens de Farrell ou ratio d'efficacité pourrait donc être mesuré de la façon suivante : Pour chaque DMUs j , $ET_j = \lambda_j = \frac{OQ}{OP}$ avec $0 \leq \lambda \leq 1$.

Une valeur de 1 signifie que l'école est efficace du point de vue technique. Il convient de préciser que cette efficacité peut ne pas correspondre à l'efficacité économique. Comme mentionné dans la théorie microéconomique, la tangente représentée par la droite AA' représente la droite d'isocoût dont la pente est égale au rapport des prix des facteurs : à l'optimum, elle est tangente à l'isoquant. Dans ce cas, la combinaison des facteurs sera « *allocativement* » efficace si le taux marginal de substitution technique est égal au rapport des prix des facteurs $\frac{P_1}{P_2}$. Cette pente mesure donc l'efficacité allocative de l'école.

$$EA_j = \frac{OR}{OQ} \text{ avec } 0 \leq EA \leq 1$$

La distance RQ représente la réduction de coût si la production correspondait au point Q'. Tout DMU situé sur ce point est techniquement et allocativement efficace puisqu'il est déterminé par la tangente de l'isocoût AA' à l'isoquante TT'. L'efficacité totale est le produit de ces deux efficacités ci-dessus décrites.

2.8.1.3- Formulation mathématique : programme linéaire et résolution

L'exposé ici concerne le modèle à rendement constant (CCR) de Charles, Cooper et Rhodes, (1978) tel que présenté par Cooper *et al.* (2007). Compte tenu de la difficulté dans le contexte africain en général, et ivoirien en particulier, de rassembler les ressources nécessaires pour une éducation de qualité, l'option pour une orientation input sera envisagée.

La méthode de l'enveloppe (DEA) cherche à estimer la frontière de production par une courbe enveloppe formée de segments de droites qui relient entre elles, les entités efficaces. Cette méthode va consister à résoudre autant de programmes linéaires qu'on aura de DMU.

Rappelons que nous désirons évaluer n DMUs, où chacune consomme une quantité variable de m inputs différents afin de produire s différents outputs. Plus précisément, la DMU _{j} utilise x_{ij} d'input i et produit une quantité y_{rj} d'output r . Pour des besoins de notation, nous nous référerons à une DMU particulière comme étant la DMU₀.

Pour faire l'évaluation de cette DMU₀, le modèle CCR procède à la construction d'un indice de productivité qui inclut tous les inputs utilisés et tous les outputs produits par celle-ci. Ce ratio prend la forme suivante :

$$\text{Indice de productivité CCR} = \frac{\text{Output virtuel}}{\text{Input virtuel}} \quad (1)$$

Les notions d'output et d'input virtuels signifient que chacun des éléments du ratio est pondéré d'une façon particulière. De la sorte, il s'agit donc de construire cet indice de productivité en cherchant les pondérations à accorder à chacun des outputs et des inputs. Plus précisément, le problème consiste à trouver les poids optimaux, c'est-à-dire ceux qui maximisent le ratio de la DMU₀ sous un certain nombre de contraintes. Le problème à résoudre est alors:

$$\text{Max}_{v,u} h_0 = \frac{\sum_{r=1}^s u_r y_{r0}}{\sum_{i=1}^m v_i x_{i0}} \quad (2)$$

$$S/c \dots \dots \frac{\sum_{r=1}^s u_r y_{rj}}{\sum_{i=1}^m v_i x_{ij}} \leq 1 \quad j = 1, \dots, n \quad (3)$$

$$u_r, v_i \geq 0 \quad \forall i, r \quad (4)$$

Il s'agit donc de trouver un vecteur de poids (u^* , v^*) qui permet de maximiser le ratio des

outputs sur les inputs, soit le score h_o , pour la DMU $_o$ tout en considérant que ces poids sont également réalisables pour l'ensemble des autres DMUs, c'est à- dire que $h_j(u_0^*, v_0^*) \leq 1, \forall j$. La recherche du ratio maximum se justifie par le besoin de faire apparaître la DMU $_o$ la plus performante possible sur la base des performances des autres DMUs de sorte à pouvoir identifier les meilleures performances de l'ensemble. Notons que les poids optimaux (u^*, v^*) s'interprètent comme la contribution marginale d'une unité de chaque input ou de chaque output au score d'efficacité h_o .

Afin d'obtenir un score d'efficacité h_o pour chacune des DMUs, il faut résoudre n problèmes similaires à (2). Nous disposons donc ainsi d'une évaluation $h_o \in [0, 1]$ pour chacune des unités analysées de l'ensemble. Les DMUs caractérisées comme étant efficaces seront celles dont la valeur de h_o est égale à 1, ce sont celles-ci qui définiront la frontière d'efficacité.

Toutefois, remarquons que la formulation en (2) comporte une infinité de solutions. En effet, si (u^*, v^*) est une solution optimale, alors $(\beta u^*, \beta v^*)$ est aussi optimale pour $\beta > 0$. Le problème est donc linéarisé pour obtenir une solution représentative en ajoutant une contrainte normalisatrice sur $\sum_{i=1}^m v_i x_{i0}$

$$\text{Le problème devient : } \text{Max}_{u,v} Z_0 = \sum_{r=1}^s u_r y_{r0} \quad (5)$$

$$S/C \quad \sum_{r=1}^s u_r y_{rj} - \sum_{i=1}^m v_i x_{ij} \leq 0 \quad j = 1, \dots, n \quad (6)$$

$$\sum_{i=1}^m v_i x_{i0} = 1 \quad (7).$$

$$u_r, v_i \geq 0 \quad \forall i, r \quad (8).$$

Nous pouvons recourir à la théorie de la programmation linéaire afin d'écrire ce problème sous sa forme duale, cette manipulation facilitera la résolution du problème linéaire de même que son interprétation :

$$\min_{\lambda, \theta} \theta \quad (9)$$

$$S/C \quad \theta x_0 - \sum_{j=1}^n x_j \lambda_j \geq 0 \quad (10)$$

$$- y_0 + \sum_{j=1}^n y_j \lambda_j \geq 0 \quad (11).$$

$$\lambda_j \geq 0 \quad \forall j \quad (12).$$

En fonction du théorème de la dualité en programmation linéaire, nous avons l'égalité des solutions optimales des problèmes (5) et (9), c'est-à-dire que $Z_0^* = \theta^*$. Ainsi, une DMU n'est efficace que si $\theta^* = 1$.

Avec :

θ : le score d'efficacité technique ;

Y_0 : la quantité d'outputs pour la DMU $_o$, firme dont on mesure l'efficacité

X_0 : la quantité d'inputs de la DMU $_o$, firme dont on mesure l'efficacité ;

y_j : la quantité observée d'output j pour le DMU $_j$

x_j : la quantité observée d'input j pour le DMU $_j$;

λ_j : les coefficients de pondérations.

Si on intègre la potentialité des slacks⁵⁵ d'outputs et d'inputs, le programme devient :

$$\min_{\lambda, \theta, s_i^-, s_r^+} \theta - (\varepsilon \sum_{r=1}^s s_r^- + \varepsilon \sum_{i=1}^m s_i^+) \quad (13)$$

$$S/C \quad \theta x_0 - \sum_{j=1}^n x_j \lambda_j - s^+ = 0 \quad (14)$$

$$-Y_0 + \sum_{j=1}^n Y_j \lambda_j - s^- \quad (15).$$

$$\lambda_j, s_i^-, s_r^+ \geq 0, j, i, r \quad (16)$$

Avec:

s_r^- : les outputs en déficit pour chaque output r ou slacks d'outputs ;

s_i^+ : les inputs en excès pour chaque input i ou slacks d'inputs ;

ε : une quantité infinitésimale suffisamment petite pour que la maximisation des variables d'écart s_i^- et s_r^+ demeure un objectif secondaire par rapport à la minimisation du score d'efficacité θ .

Alors que le problème primal en (5) recherche les pondérations optimales à accorder à chacun des inputs et des outputs dans la construction d'un indice de productivité, le problème dual en (9), quant à lui, recherche les poids λ à accorder à chacune des DMUs de l'ensemble de façon à minimiser le coefficient θ d'utilisation des ressources de la DMU $_o$ pour un niveau d'output donné. Ceci signifie que nous recherchons une combinaison de DMUs qui produit le même niveau d'output que la DMU $_o$ et, qui utilise les inputs dans la même proportion, mais à un niveau qui soit le plus inférieur possible. Ce niveau est donné par le facteur θ minimum du problème.

Nous avons jusque-là raisonné avec l'hypothèse de rendement d'échelle constant. L'application du modèle CCR originel, lorsque les firmes n'opèrent pas toutes, à une échelle optimale, conduit à des mesures de l'efficacité qui confondent l'efficacité technique et l'efficacité d'échelle. L'utilisation d'un modèle de DEA du type rendement d'échelle variable (BCC) proposé par Banker *et al.*, (1984) permet d'obtenir une mesure de l'efficacité technique exempte de l'effet d'échelle. De façon analytique, il s'agit d'ajouter une contrainte de convexité à la frontière d'efficacité. Pour ce faire, on ajoute la contrainte $\sum_j \lambda_j = 1$ aux

⁵⁵ Pour les modèles orientés inputs, il s'agit de satisfaire un volume donné de production (output observé) avec un minimum de ressources. Dès lors, l'optimum n'est pas atteint lorsqu'il y a surconsommation de facteurs (inputs en excès) ou sous production (outputs en déficit).

contraintes du problème de programmation linéaire présenté ci-dessus. Cette contrainte supplémentaire fait qu'une firme inefficace ne peut être comparée qu'à des firmes opérant sur une échelle similaire.

2.8.2- Démarche méthodologique

Afin de mettre en œuvre notre méthodologie, la démarche se fera en cinq différentes étapes.

2.8.2.1- Etape 1 : Classification des écoles en fonction de leur dotation en ressources

L'objectif étant d'étudier comment améliorer l'efficacité des écoles en leur affectant une quantité optimale de ressources, il est alors important de réaliser une classification des écoles selon leur dotation en ressources scolaires.

Pour ce faire, la démarche sera décomposée ainsi :

- Une analyse en composante principale des différentes écoles de l'échantillon, en utilisant comme variables actives tout ce qui entre dans la dotation des écoles en ressources scolaires (l'effectif des enseignants, le nombre de salles de classes, le matériel pédagogique à la disposition des enseignants, les équipements de l'école...). Ceci permettra d'obtenir les axes qui seront utilisés après pour la classification.
- Ensuite, une classification afin de fournir une typologie des individus (ici les écoles) en classes homogènes c'est-à-dire que les individus d'une même classe se « ressemblent » le plus possible et ceux appartenant à deux classes différentes soient les plus différenciés.
- Enfin, un archivage par une méthode permettant de récupérer dans un nouveau fichier les axes factoriels issus de l'analyse ou les partitions issues de la coupure de l'arbre hiérarchique.

2.8.2.2- Etape 2 : Classification des élèves selon leur niveau socio-économico-culturel

Il serait intéressant de connaître le niveau social des élèves afin d'appréhender son effet sur les performances des élèves. Le traitement à ce niveau sera fonction de la base de données utilisée. En effet, la base d'appui pour le niveau 2, est celle de l'enquête PASEC de 1995-1996. La base traitant les niveaux 4 et 6 est issue de l'enquête de 2002 réalisée par le Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire. Quelle que soit la base de données utilisée, une analyse factorielle sera faite, suivie d'une classification et d'un archivage.

2.8.2.3- Etape 3 : Construction de la frontière d'efficience par la méthode de l'enveloppe

A la suite de la catégorisation des écoles selon leurs dotations en ressources, l'accent sera mis sur le comportement de ces types d'écoles en termes d'efficience dans l'utilisation de leurs

ressources. Pour cela, une frontière d'efficacité des écoles sera déterminée à l'issue d'un programme de maximisation de l'output éducatif sous contrainte des inputs éducatifs. Cette construction débutera par l'identification des inputs, puis de l'output scolaire.

2.8.2.3.1- Détermination du produit scolaire

Déjà en 1966, le rapport Coleman soulignait la difficulté de cerner le produit éducatif. Loin d'attribuer cette difficulté à l'imprécision du produit éducatif, Lemelin (1998) évoque plutôt la multiplicité de ce produit comme obstacle à sa mesure. Dans la présente étude, l'approche utilisée par le PASEC qui considère les résultats des élèves aux tests normalisés de français et mathématiques, est adoptée. L'analyse se faisant par niveau et par école, la performance moyenne des élèves de la classe comme mesure de l'output éducatif, est à considérer.

Dans un premier temps, nous procéderons à la maximisation de l'output scolaire mesuré par le niveau moyen des classes aux tests de français et mathématiques. On prendra séparément chaque niveau dans une école donnée. Toutefois, la grande performance d'une classe peut cacher une certaine hétérogénéité entre les élèves au sein de la même classe. Afin de prendre cela en compte, nous ajouterons un second critère de valeur ajoutée scolaire non plus uniquement lié à la performance scolaire mais prenant en compte l'homogénéité du résultat scolaire entre les élèves. Un critère d'équité sera mesuré par le coefficient de variation de la performance de la classe c'est-à-dire l'écart type de distribution de la performance de la classe ramené à la performance moyenne des élèves. Le programme ici consistera en un double objectif : la maximisation du produit scolaire et la minimisation de l'écart entre les performances des élèves, objectifs opposés que la méthode de l'enveloppe ne saurait traiter. On fera donc une reformulation du second objectif afin de maximiser l'inverse du coefficient de variation de la classe.

2.8.2.3.2- Détermination des intrants scolaires ou inputs

Il aurait été intéressant d'appréhender les coûts en termes de coûts salariaux des enseignants, ainsi que les coûts d'acquisition des infrastructures de l'école et des équipements de la classe. Malheureusement ces informations ne sont pas renseignées dans la base de données qui sert d'appui à notre étude, car les questions s'y référant ne figurent pas dans le questionnaire de l'enquête. Nous retiendrons donc les facteurs de production scolaire comme variables représentant les intrants. Six types d'inputs seront pris en compte et introduit graduellement dans le programme d'optimisation.

- **Les caractéristiques du maître chargé de la classe :** neuf variables sont retenues dont l'âge du maître, le sexe du maître, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant dans l'école considérée, le nombre d'années d'expérience en tant qu'instituteur dans la classe où il enseigne, le diplôme académique le plus élevé, le diplôme professionnel le plus élevé, la formation continue reçue en tant qu'instituteur, la formation à l'utilisation des manuels et guides-maîtres rénovés.
- **Les caractéristiques de la classe :** ce sont le nombre total d'élèves de la classe, le nombre d'élèves par bancs dans la classe, l'équipement de la classe, la nature de la classe (classe pédagogique normale ou classe à profil spécifique), le nombre de filles de la classe, le nombre de livres de mathématiques par élèves et le nombre de livres de français par élèves.
- **Les pratiques pédagogiques de l'enseignant et son dynamisme :** ce sont les méthodes employées par l'enseignant (aide apportée aux élèves en dehors des heures de cours), la dynamique du maître (relation avec ses collègues et relation avec les parents de ses élèves).
- **Les caractéristiques du directeur de l'école :** l'âge du directeur, le sexe du directeur, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le nombre d'années d'expérience en tant que directeur, le nombre d'années d'expérience en tant que directeur dans l'école considérée, le diplôme académique le plus élevé, le diplôme professionnel le plus élevé, la formation continue reçue en tant que directeur.
- **Les caractéristiques des élèves :** les variables relatives aux caractéristiques des élèves sont : l'âge de l'élève, son sexe, le fait d'être redoublant ou non et la fréquentation ou pas de l'école maternelle.
- **Le niveau socio-économico-culturel des élèves :** l'environnement de l'école à travers une variable sera construit au niveau de la classe ainsi qu'au niveau de l'élève. Les questions posées à l'élève donneront une idée du niveau de vie de sa famille, on pourra alors étudier son effet sur le niveau de performance. Cette variable composite sera intitulée niveau socio-économico-culturel. Une attention particulière sera porter sur la position de la moyenne de la classe et de l'école sur l'échelle NSEC et sur la dispersion entre les élèves de cette composante NSEC dans la classe.

2.8.2.3.3- Procédure à suivre

L'estimation de l'efficacité des écoles a été faite à travers la résolution du programme primal sous l'hypothèse de rendement d'échelle variable (BCC). Le choix du programme primal se justifie par le fait que les écoles ne disposent pas de dotations suffisantes et, elles sont

soumises à maximiser leur rendement sous contrainte des dotations disponibles et non le contraire. De plus, l'hypothèse de rendement d'échelle constant n'est vraiment appropriée que si l'entreprise opère à une échelle optimale. En d'autres termes, l'hypothèse de rendement d'échelle constant n'est vraiment appropriée que si les écoles fonctionnent en l'absence de contrainte sur les dotations (financière, matérielle,...) et, dans un environnement de concurrence pure et parfaite. Ces conditions n'étant pas le plus souvent vérifiées, l'hypothèse de rendement d'échelle constant est par conséquent peu justifiée.

Dans un premier temps, un programme de simple maximisation des performances moyennes des classes sera établi. Comme inputs, nous considérerons successivement les inputs 1 à 6.

L'input 1 est composé des variables exprimant les caractéristiques de l'enseignant. Au terme de ce programme, on obtient les scores d'efficacité 1 pour toutes les écoles, notés eff1.

L'input 2 est constitué des caractéristiques des enseignants et de la classe, c'est-à-dire un ensemble de 16 variables seront considérées. On obtient à la suite du programme d'optimisation les scores d'efficacité pour chaque école, notés eff2.

L'input 3 est une agrégation de l'input 2 et des variables illustrant les pratiques pédagogiques de l'enseignant et son dynamisme. On obtient à la suite du programme d'optimisation les scores d'efficacité pour chaque école, notés eff3.

L'input 4 est une agrégation de l'input 3 et des caractéristiques du directeur de l'école. On obtient à la suite du programme d'optimisation les scores d'efficacité pour chaque école, notés eff4.

L'input 5 est une agrégation de l'input 4 et des variables désignant les caractéristiques de l'élève. On obtient à la suite du programme d'optimisation les scores d'efficacité pour chaque école, notés eff5.

L'input 6 est une agrégation de l'input 5 et des variables renseignant sur le niveau socio-économico-culturel des élèves. On obtient à la suite du programme d'optimisation les scores d'efficacité pour chaque école, notés eff6.

Dans un second temps, nous procéderons à la double maximisation avec les critères de performance moyenne et d'équité sous la contrainte des inputs 1 à 6 que nous ferons intervenir de façon successive dans le programme d'optimisation.

Par ailleurs, malgré les hypothèses énoncées sur le choix du modèle (CCR ou BCC), des programmes se feront en considérant successivement le modèle à rendement d'échelle constant (CCR) et le modèle à rendement d'échelle variable (BCC). On aura au total

soixante-seize programmes d'optimisation à résoudre à raison de trente-six programmes par modèle.

2.8.3- Etape 4 : Analyse descriptive

Selon l'adéquation entre les estimations issues des deux modèles et les données, les résultats de l'un des modèles CCR ou BCC feront l'objet d'une analyse dans la présente étude. Pour la Côte d'Ivoire, il sera question ici d'identifier les régions et les milieux de localisation les plus dotés en ressources dans un premier temps. Par la suite, nous identifierons les régions et les milieux de localisation des écoles les plus efficaces. Nous terminerons en faisant une analyse comparative de façon à établir si les régions ou les milieux d'implantation des écoles les plus dotés en ressources sont les plus efficaces.

2.8.4- Etape 5 : Estimations paramétriques

A l'issue de la phase précédente, nous avons obtenu pour chaque école des scores d'efficacité. L'objectif de cette étape est d'expliquer les facteurs d'efficience. Pour ce faire, comme l'indique la littérature sur le sujet, nous utiliserons une estimation de type Tobit avec censure à gauche et à droite (les scores d'efficience ayant une limite inférieure bornée à 0 et une limite supérieure bornée à 1). Ce modèle Tobit nous permettra de comprendre, autour des plages de confiance d'effets marginaux, quels sont les impacts d'une variable de politique scolaire sur le niveau d'efficacité. On intégrera dans cette relation Tobit, les divers facteurs décrivant l'efficacité des classes calculés par la méthode de l'enveloppe (DEA).

Dans ce chapitre, les données collectées, ainsi que la méthodologie à adopter pour la vérification des hypothèses ont été présentées. Des analyses pertinentes ne pouvant être menées avec des données de mauvaise qualité, une évaluation de la qualité des données, a été faite afin de garantir la robustesse des estimateurs et la fiabilité des résultats qui en découleront.

Enfin, rappelons que la nature des données et les objectifs que nous nous sommes fixés, nous ont emmené à adopter la méthode de l'enveloppe des données (DEA, méthode non paramétrique) comme méthode d'analyse statistique permettant d'estimer une frontière d'efficience et un niveau d'efficacité des écoles afin de comparer celles-ci entre elles. Le troisième chapitre fait l'objet des résultats issus de ces analyses.

Chapitre 3- Principaux résultats

Il est question dans cette partie d'appliquer à nos données, la méthode de l'enveloppe (DEA). Pour ce faire, nous procéderons d'abord aux différentes classifications annoncées dans la démarche méthodologique. Ensuite, le programme d'optimisation sera résolu et les principaux résultats seront présentés sous forme d'une analyse descriptive.

3.1- Prise en compte de la variation

A cette étape, notre analyse s'articulera autour de la catégorisation des écoles selon leur dotation en ressources, puis de la catégorisation des élèves selon leur niveau socio-économico-culturel.

3.1.1- Catégorisation des écoles selon leur dotation en ressources

Nous ferons une analyse de l'efficacité des écoles au regard des ressources qui y sont allouées. Il s'avère donc intéressant de procéder auparavant à une classification de ces écoles selon leur dotation en ressources.

Les données contenues dans notre base et renseignant sur les dotations des écoles sont de nature quantitative, nous optons pour une analyse en composante principale qui précèdera la classification. Les variables prises en compte sont listées en annexe du document.

Figure 8 : Histogramme des indices de niveaux issu de la classification



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

L'observation de l'histogramme des indices de niveaux indique trois partitions : une en trois classes, une deuxième en cinq classes et une dernière, en sept classes. Notre choix porte sur la partition en trois classes qui comporte une grande part d'informations. Les individus de trois classes seront caractérisés en se référant à l'individu moyen fourni par l'ACP. En effet, cet

individu possède un indice d'équipement de 5, un indice de matériel scolaire de 6,65 ; 6 salles de classes environ ainsi que 5 enseignants et environ 2 enseignantes.

La classe 1 possède 34 % des individus de la population et est caractérisée par les écoles possédant en moyenne un indice d'équipement de 6,46, un indice de matériel scolaire de 7, une moyenne de 3,96 enseignants, 2,46 enseignantes et 6 salles de classes. Cette description avoisine celle de l'individu moyen décrit par l'ACP. Cette classe peut donc être qualifiée dans la catégorie des « écoles moyennement dotées ».

La classe 2 regroupe, quant à elle, 59 % des écoles de l'échantillon. Les écoles de cette classe possèdent en moyenne un indice d'équipement de 4, un indice de matériel de 6,34, une moyenne de 5,62 enseignants, 6 salles de classes et presque pas d'enseignantes. La plupart de leurs caractéristiques étant en-dessous de ceux de l'individu moyen, on qualifiera cette classe dans la catégorie des « écoles moins dotées en ressources ».

Bien qu'elle ne comporte que 7 % des individus de l'échantillon, la classe 3 est constituée des écoles ayant des dotations moyennes largement au-dessus de celles de l'individu moyen. En effet, les écoles de cette classe ont en moyenne presque 9 salles de classes, 5 enseignants, 4,54 enseignantes, des indices de 6 pour l'équipement scolaire et 7 pour le matériel scolaire (Cf. Tableau A3.1 en annexe).

3.1.2- Catégorisation des élèves selon leur niveau socio-économico-culturel (NSEC)

Il est important dans la présente analyse, de s'intéresser au niveau socio-économico-culturel de chaque élève. Dans les enquêtes ménages, cette variable est appréhendée par le revenu du chef de ménage ou le niveau d'habitation. Dans les enquêtes de type PASEC, certaines questions sont posées à l'élève afin de capter son milieu d'appartenance, notamment la possession par sa famille de certains biens et équipements. Sur la base des réponses à ces questions, une variable proxy indiquant le NSEC de l'élève est construite.

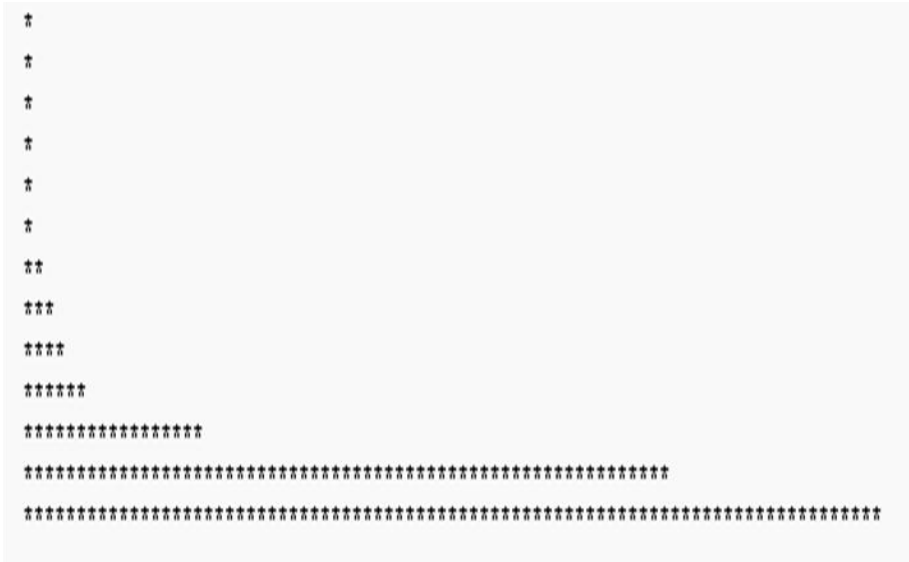
3.1.2.1- Catégorisation des élèves du grade 2 (CP2) selon leur niveau socio-économico-culturel (NSEC)

Dans le cadre de cette étude, la catégorisation des élèves du CP2 selon leur NSEC, est appliquée. Cependant, il est à préciser que la base de données de 1996 relative aux élèves du CP2 ne fournit pas de façon explicite des renseignements sur la possession de certains biens spécifiques par le ménage. Néanmoins, elle donne des informations sur deux indices qui ont été construits sur la base de ces variables de possession. Ce sont l'indice de richesse (RICH) qui indique le nombre de biens possédés au foyer où vit l'élève sur une liste de treize

(réfrigérateur, fauteuil, robinet, lit, électricité, voiture, vélo, mobylette, vidéo, télévision, cuisinière à gaz, toilettes) et l'indice de niveau de vie (NIVI) qui indique le nombre de biens possédés par le ménage sur une liste de trois biens choisis parmi les treize biens. Ce sont des biens qualifiés de luxe à savoir le réfrigérateur, la voiture et la vidéo. On serait tenté de conclure au NSEC en observant le seul indice de richesse présent dans la base de données, ce qui conduit sans doute à des conclusions hâtives. En effet, la construction de cet indice s'est faite sur la base des scores, en pondérant chaque bien par un. Pourtant, il est clair que dans la réalité, posséder une voiture n'équivaut pas à posséder un vélo. C'est alors qu'intervient l'indice de niveau de vie qui fournit une information sur la présence ou pas des biens de luxe parmi les biens possédés par le ménage, ce qui permet de capter le caractère favorisé ou pas dudit ménage.

Pour ce faire, une analyse factorielle des correspondances simples (AFC) sur les variables niveau de vie et richesse, est réalisée. Cette méthode d'analyse des données permet d'étudier la liaison entre deux variables qualitatives et de déterminer les modalités associées à la liaison. Puis, les axes qui permettront de réaliser une classification, sont identifiés et enfin, nous terminons par un archivage.

Figure 9 : Histogramme des indices de niveau pour la constitution des classes de la variable NSEC du CP2



Source : données enquêtes PASEC 1995-1996 et Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

L'observation de l'histogramme des valeurs propres indique que les deux premiers axes permettent d'expliquer 94 % de la dispersion des profils par rapport aux profils moyens.

Ces deux axes sont retenus pour l'analyse. Sur l'axe 1, les modalités L_2^{56} , L_3 , B_{10} , B_{11} , B_{12} et B_{13} ont des contributions qui excèdent leur poids ; ce sont donc ces modalités qui expliquent l'axe 1, de plus elles sont bien représentées sur cet axe. D'autre part, les modalités L_1 , B_7 , B_8 et B_9 sont les plus explicatives de l'axe 2 et, sont bien représentées sur cet axe. L'observation du nuage de points de ces variables indique une tendance à un regroupement en trois classes qui sera affinée par une classification.

La coupure de l'arbre hiérarchique indique une partition en 3, 4 et 6 classes. L'observation de l'histogramme des valeurs propres révèle qu'une partition en trois classes est meilleure ; un nombre de classes supérieur à trois entraînant une grande perte en termes d'inertie inter classe. On peut donc faire une description de ces classes.

La classe 1 contient la plus grande part de la population étudiée ; en effet, 66 % des individus sont dans cette classe. 91 % des individus qui s'y trouvent ne possèdent aucun des trois biens luxueux. En notant que dans une AFC les individus sont représentés par les modalités des variables en ligne, le constat est que les individus de cette classe sont ceux qui possèdent de 0 à 5 biens sur une liste de 13, et donc parmi ces biens en leur possession, ne se trouve aucun bien de luxe. Il ressort donc que cette classe est caractéristique d'un niveau socio-économico-culturel défavorisé.

Dans la classe 2, 31 % des individus y sont observés. Ce sont ceux qui possèdent de 6 à 10 biens sur une liste de 13, et parmi ces biens il y a 1 ou 2 biens luxueux dans des proportions respectives de 74 % et 83 %. Cette classe est caractéristique d'un niveau socio-économico-culturel intermédiaire.

La classe 3, quant à elle, ne comporte que 4 % des individus de la population. Elle est constituée des individus ayant 11, 12 ou 13 biens sur la liste de 13, ces individus ayant pour la plupart tous les 3 biens luxueux (70 %), certains ayant 2 des 3 biens luxueux (13 %). Il est donc évident de conclure que cette classe est celle de ceux qui ont un niveau socio-économico-culturel favorisé (Cf. Tableau A.3 en annexe).

3.1.2.2- Catégorisation des élèves du CE2 et CM2 selon leur niveau socio-économico-culturel (NSEC)

Disposant de toutes les informations relatives aux dotations en biens ménagers et équipement par le ménage dont est issu l'élève, une analyse en correspondance multiple sur ces variables

⁵⁶ Pour faciliter l'interprétation, nous noterons L_i ($i=0, \dots, 3$) la modalité 'possède i bien parmi les 3'; de même, B_j ($j=0, \dots, 13$) la modalité 'possède j biens parmi les 13'.

est nécessaire. C'est une généralisation de l'AFC au cas où les individus sont décrits par plusieurs caractères qualitatifs. Ensuite, une classification des individus est faite sur les axes retenus, nous terminons par un archivage.

Figure 10 : Histogramme des indices de niveau (NSEC CE2 et CM2)



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

La coupure de l'arbre hiérarchique montre une partition en 3 et 6 classes. L'observation de l'histogramme des valeurs propres révèle que la partition en 3 classes est meilleure, comportant un nombre appréciable d'informations. Notre choix va donc se porter pour la partition en 3 classes.

La classe 1 est composée de 41 % de la population étudiée, 68 % des individus de cette classe possèdent des voitures, 68 % une cuisinière à gaz, 79 % une télévision et 78 % des toilettes avec eau courante. On note également que la quasi-totalité des individus de la population possédant l'électricité est dans la classe (97 %), plus précisément 65 % des individus de la classe possèdent cette commodité. Au vu de cette description, il est convenable de conclure que cette classe est caractéristique d'un niveau socio-économico-culturel favorisé.

A l'opposé de ces individus, se trouvent ceux qui sont issus de milieu socio-économico-culturel défavorisé, regroupé dans la classe 2. Cette classe ne comporte que 16 % de la population étudiée. Cependant, près des trois quarts (74 %) des individus de la population ne possédant pas d'électricité sont dans cette classe, ni la télévision (92,4 %), et n'ayant pas de toilettes avec eau courante (84 %). Seulement 17 % des individus de cette classe possèdent une voiture, 2 % un réfrigérateur, 6 % une radio.

Entre ces deux classes, s'intercale la classe 3 avec 42 % des individus de la population. Parmi eux, 22 % des individus ont une voiture, 22 % une cuisinière, 14 % des toilettes avec eau

courante et 47 % une radio. Elle est donc caractéristique d'un niveau socio-économico-culturel intermédiaire (Cf. Tableau A.3, en annexe).

A la suite de cette catégorisation des élèves, la mise en œuvre de la méthode DEA et les principaux résultats qui en découlent, feront l'objet des sections suivantes.

3.2- Mise en œuvre de la méthode de l'enveloppe (DEA)

La mise en œuvre de la méthode de l'enveloppe (DEA) se fera à travers la détection des outliers et l'estimation des efficacités.

3.2.1- Détection des outliers

Comme souligné dans le chapitre précédent, même si la méthode de l'enveloppe (DEA) présente de nombreux avantages, elle présente aussi des faiblesses susceptibles de biaiser toute estimation. En effet, cette méthode faisant l'hypothèse que tous les points observés appartiennent à l'espace des productions possibles, les estimateurs sont par construction très sensibles aux valeurs extrêmes (outliers). Absents de la maximisation de l'objectif unique de performances moyennes des écoles, la présence de ces individus atypiques est rendue possible dans l'échantillon par l'objectif de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité. D'après Simar (2001) cité par Bourdon (2009), il est important de détecter auparavant ces valeurs extrêmes de la base et les exclure afin de ne pas introduire faussement des discontinuités technologiques.

Pour procéder à la détection des outliers, une boîte à moustache de chacune des bases, est construite. Il sera alors facile de repérer les individus atypiques, de les identifier et enfin de les supprimer de la base. Ceci conduira à la suppression d'un certain nombre de DMUs.

Ainsi, la boîte à moustache de la base de données concernant les élèves du niveau 2, indique 8 individus atypiques. Ce sont les écoles 1, 2, 6, 15, 29, 30, 39, 65 que nous supprimons de l'échantillon qui servira d'appui à la double maximisation (Cf. Figure 11).

Pour ce qui est du niveau 4, seules les écoles 37 et 64 constituent des valeurs extrêmes (Cf. Figure 12).

Au niveau 6, les écoles avec les grandes valeurs sont 1, 2 et 93 alors que celle avec de très faibles valeurs est l'école 75 (Cf. Figure 13).

Figure 11 : Boîte à moustaches de la base du niveau 2

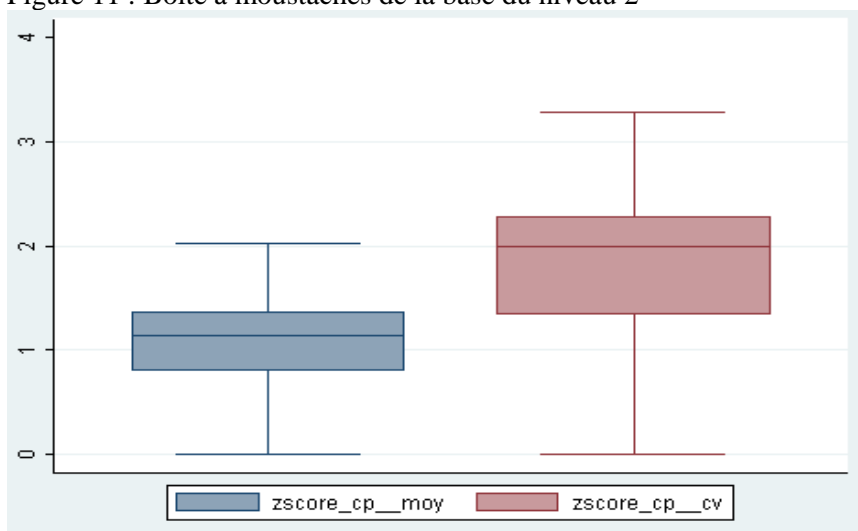


Figure 12 : Boîte à moustache de la base de niveau 4

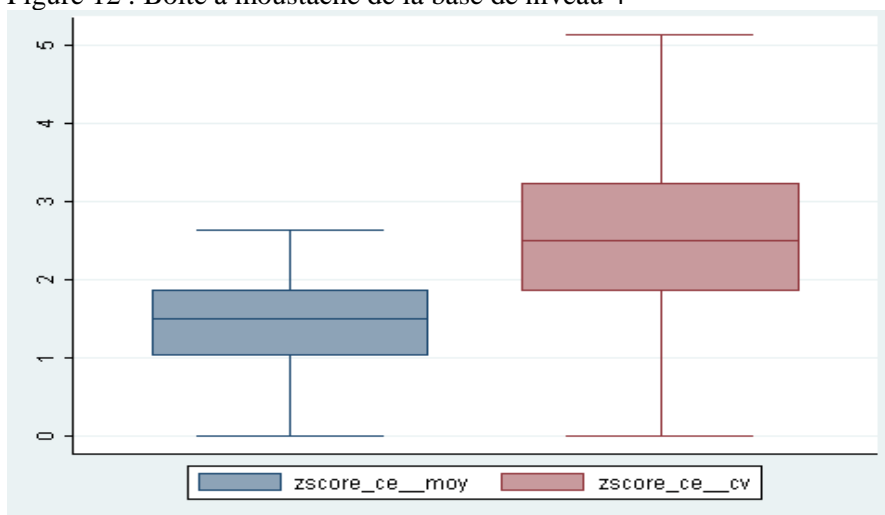
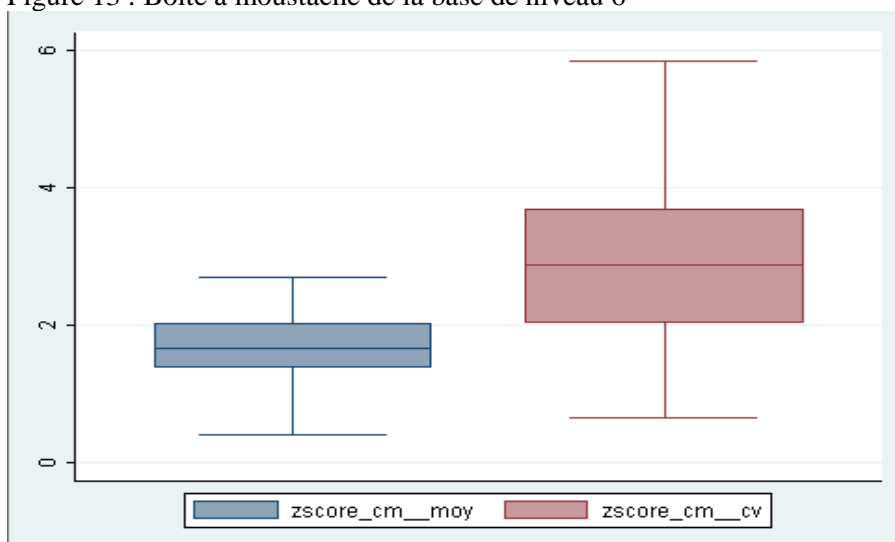


Figure 13 : Boîte à moustache de la base de niveau 6



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

3.2.2- Estimation des efficacités

La mise en œuvre de la méthode DEA a été faite sous stata par la procédure de Chonjoo Lee et Ji Yong-Bae (2009)⁵⁷. L'application de cette procédure sur l'ensemble des inputs, a conduit à la non convergence de la résolution du programme de maximisation du fait de la surreprésentation de modalités de certaines variables qualitatives utilisées comme input et de l'existence de corrélation entre certains inputs. La mise en œuvre d'une Analyse Factorielle Multiple (AFM) a été nécessaire pour lever cette contrainte.

L'AFM permet d'obtenir un résumé synthétique des informations contenues dans le tableau de données individus-variables où N individus sont décrits par P variables aussi bien quantitatives que qualitatives. Pour des variables continues, des analyses en composantes principales sont réalisées et des analyses de correspondances multiples pour des variables qualitatives. L'intérêt de cette approche est qu'elle permet de réaliser des analyses en sous blocs superposables de variables de même nature.

Les inputs retenus sont pris en compte dans le programme de maximisation par le biais de leurs facteurs issus d'Analyses Factorielles Multiples. Ainsi, les coordonnées factorielles issues de l'analyse représentent les valeurs prises par les individus pour chaque variable. Cette approche a pour avantage de transformer tous les inputs (de nature qualitative et quantitative) en variables de type quantitatives orthogonales entre elles et centrées, donc faciles à manipuler, et qu'il est raisonnable de considérer comme normalement distribuées.

Les deux types de modèles ont été estimés et ont conduit aux résultats suivants

L'effectif des écoles efficaces est nettement plus important dans le cas du modèle BCC que de celui du modèle CCR. En considérant le modèle à rendement d'échelle variable (BCC), avec ou sans prise en compte du critère d'équité, moins de dix écoles ont un niveau d'efficacité inférieur à 1 quel que soit le niveau considéré. Ainsi, pour assurer la convergence du modèle Tobit, il a été judicieux de prendre en compte les résultats issus de l'estimation DEA relative au modèle à rendement d'échelle constant (CCR). En effet, l'effectif des écoles dont l'efficacité est comprise strictement entre 0 et 1 est au moins égal à 21 quel que soit le niveau considéré, assurant ainsi la variabilité des valeurs observées et contribuant donc à la convergence du modèle paramétrique (Cf. Tableau 47).

⁵⁷ <http://ideas.repec.org/p/boc/dcon09/4.html>

Tableau 47 : Ecoles par niveau d'efficacité et d'études selon le type de modèle considéré (CCR ou BCC)

Type de modèle	Statut des écoles	Modèles sans prise en compte d'équité			Modèles avec prise en compte d'équité		
		Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
Modèle à Rendement d'échelle constant (CCR)	Ecoles non efficaces	40	35	37	29	21	49
	Ecole efficaces	48	52	51	51	64	35
Modèle à Rendement d'échelle variable (BCC)	Ecoles non efficaces	9	3	4	1	2	0
	Ecoles efficaces	79	84	84	79	83	84

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002, nos estimations à partir du modèle DEA.

3.3- Analyse de l'efficacité des écoles

Du fait des objectifs de l'étude, il est nécessaire d'analyser la répartition de la dotation en ressources scolaires des écoles tant au niveau régional qu'au niveau du milieu de localisation des écoles. En effet, après cette analyse préliminaire, il sera plus aisé de comparer l'efficacité des écoles en fonction de l'allocation faite des ressources, ceci tant au niveau régional que selon le milieu d'implantation de l'école.

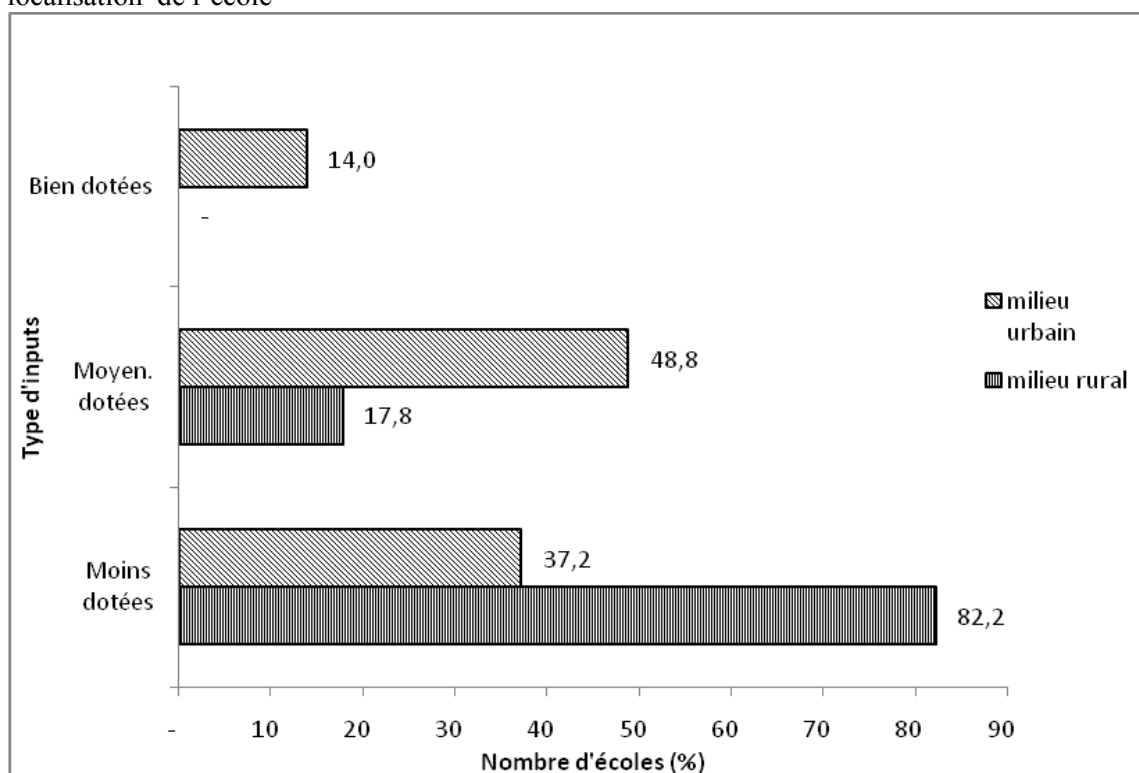
3.3.1- Analyse descriptive de la dotation des écoles en ressources scolaires

La catégorisation des écoles selon leur dotation en ressources faite dans la partie précédente a permis de dégager trois types d'écoles : les écoles bien dotées qui ne représentent que 7 % de l'ensemble des écoles, les écoles moins dotées qui regroupent la majorité des écoles de la population, soit 60 % de l'ensemble des écoles, et entre les deux types, les écoles moyennement dotées (34 %).

3.3.1.1- Dotation en ressources des écoles et milieu de localisation

Dans l'échantillon des écoles enquêtées figurent autant les établissements situés en milieu rural (51 %) qu'en milieu urbain (49 %). On pourrait postuler que la répartition des ressources scolaires au niveau des écoles est fonction du milieu dans lequel, est localisée l'école. En effet, la majorité des écoles en milieu rural sont moins dotées (82 %), les 18 % autres sont des écoles moyennement dotées. Par contre, la totalité des écoles bien dotées se retrouvent en milieu urbain (14 %). On y observe également que les écoles représentées sont essentiellement moyennement dotées (49 %) ou dans un degré moindre, moins dotées (37 %). Ainsi, les écoles situées en milieu urbain, bénéficient-elles de meilleures dotations que celles en milieu rural (Cf. Graphique 36).

Graphique 36 : Répartition (en %) des écoles par dotation en ressources scolaires selon le milieu de localisation de l'école



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

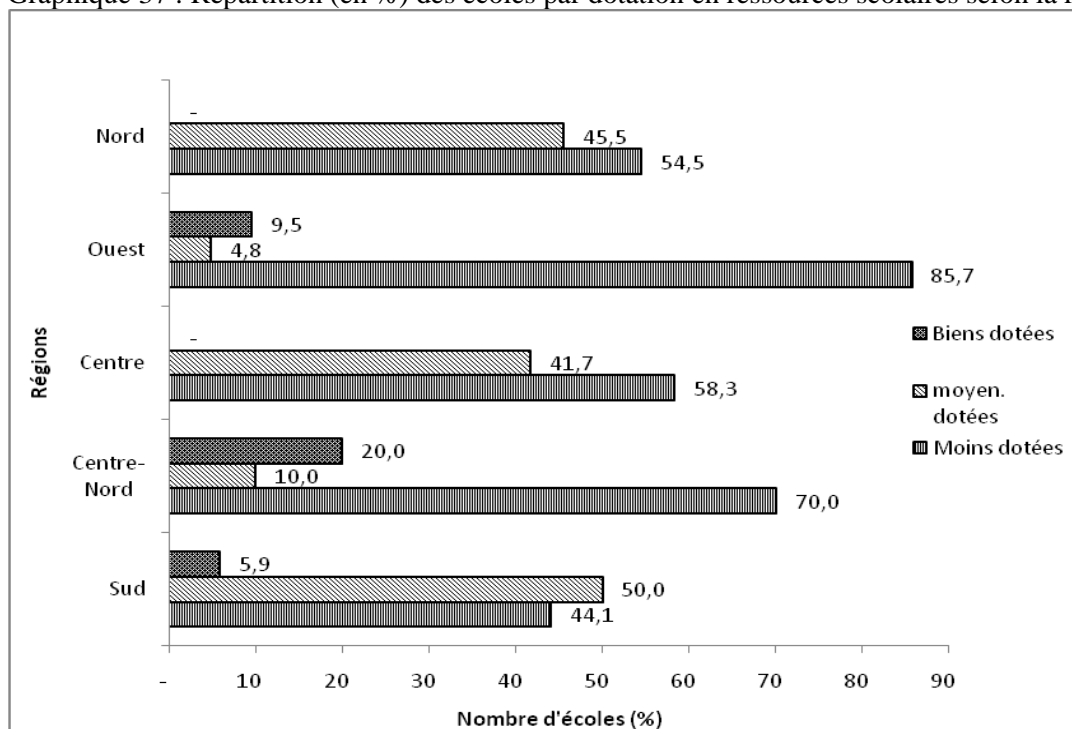
3.3.1.2- Dotation en ressources des écoles et région de localisation

Pour pallier l'inconvénient dû au fait que le nombre d'écoles et ainsi le nombre d'élèves sont insuffisamment représentés et donc très faibles dans certaines régions, nous procédons à une agrégation des régions en tenant compte de leur position géographique. Les cinq grandes régions retenues sont alors : la région du Sud regroupant Abengourou (Sud-Est) et Abidjan (Sud), et comportant 39 % des écoles de l'échantillon. La région du Centre-Nord n'est constituée que de Bouaké et compte 11 % des écoles. La région du Centre regroupe Dimbokro et Yamoussoukro avec 14 % des écoles qui s'y trouvent. La région de l'Ouest avec 24 % des écoles, rassemble Daloa, Man et San Pedro. Enfin, la région du Nord regroupant Bondoukou, Korhogo et Odienné comporte 13 % des écoles de l'échantillon.

La structure d'ensemble révèle une prédominance des écoles moins dotées dans la plupart des régions ; ceci en dehors de la région du Sud qui regroupe, à elle seule, la moitié des écoles moyennement dotées (50 %). Les écoles moins dotées se retrouvent majoritairement (55 %) dans les autres grandes régions. La région de l'Ouest, avec 86 % d'écoles moins dotées, est la moins nantie. Elle est suivie par les régions du Centre-Nord (70 %) et du Centre (58 %). En revanche, la région du Nord, qui semblait accuser du retard par rapport aux régions du pays,

se retrouve avec 55 % des écoles moins dotées, un peu moins que les trois régions précédemment citées. Toutefois, il faut signaler, qu'il n'existe aucune école bien dotée dans cette région. Cela est également constaté dans la région du centre. Par contre, en région du centre-nord, 20 % des écoles semblent bien dotées en ressources (Cf. Graphique 37).

Graphique 37 : Répartition (en %) des écoles par dotation en ressources scolaires selon la région



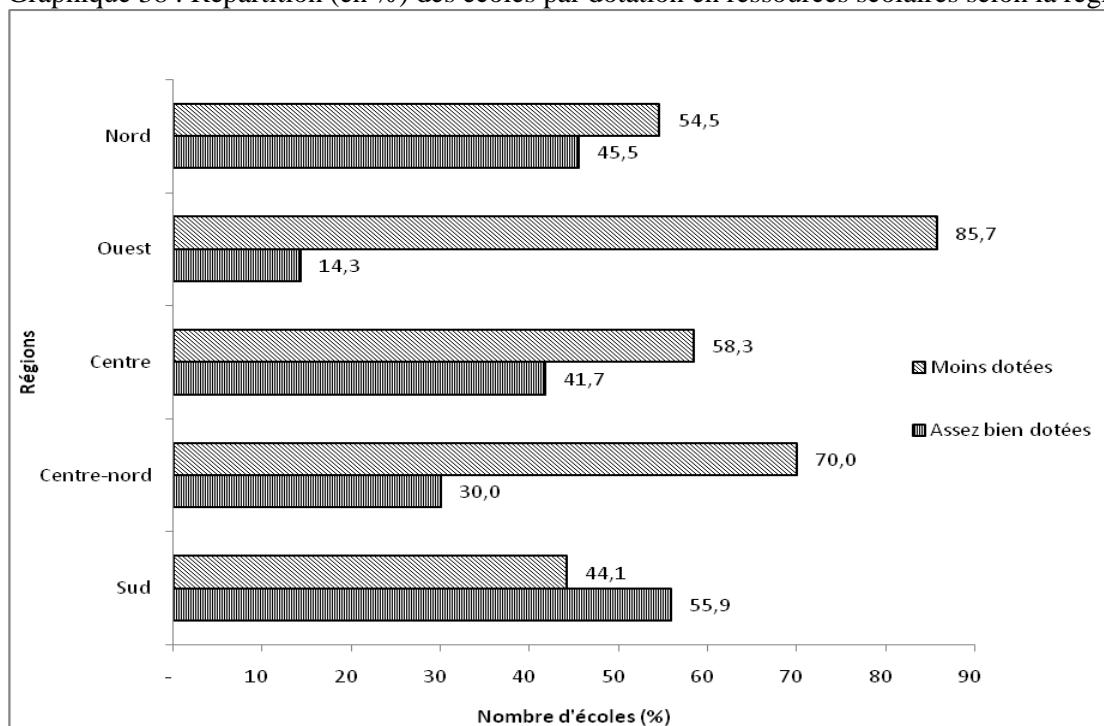
Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Nous allons, par la suite, procéder au regroupement des écoles en deux catégories : la première composée de l'association des « écoles bien dotées » et des « écoles moyennement dotées » en « écoles assez dotées » et la seconde, avec uniquement les écoles moins dotées. Cette classification des écoles en deux modalités permet de mieux distinguer les régions bien dotées de celles qui le sont moins et de mieux affiner notre analyse.

Au regard du graphique 38, nous pouvons affirmer que les écoles les mieux dotées se retrouvent au Sud (56 % des écoles assez bien dotées). Cette situation est tout à fait normale dans la mesure où cette région a, en son sein, la ville d'Abidjan, première grande métropole administrative et économique du pays avec près de cinq millions d'habitants. Ensuite, viennent les régions du Nord (45 %) et du Centre (42 %). Les écoles moins dotées en ressources semblent se localiser dans les régions du Centre-Nord (30 %) et surtout dans la région de l'Ouest (14 %). Cette dernière ne compte que 14 % d'écoles assez bien dotées en

son sein. Ce qui est très préoccupant dans la mesure où ces deux régions ont été les plus exposées à la crise militaro-politique de 2002.

Graphique 38 : Répartition (en %) des écoles par dotation en ressources scolaires selon la région



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

A la suite de cette analyse, notre regard va se porter sur la description des écoles efficaces dont les scores d'efficacité ont été obtenus par la méthode non paramétrique.

3.3.2- Analyse de l'efficacité des écoles du point de vue des performances moyennes

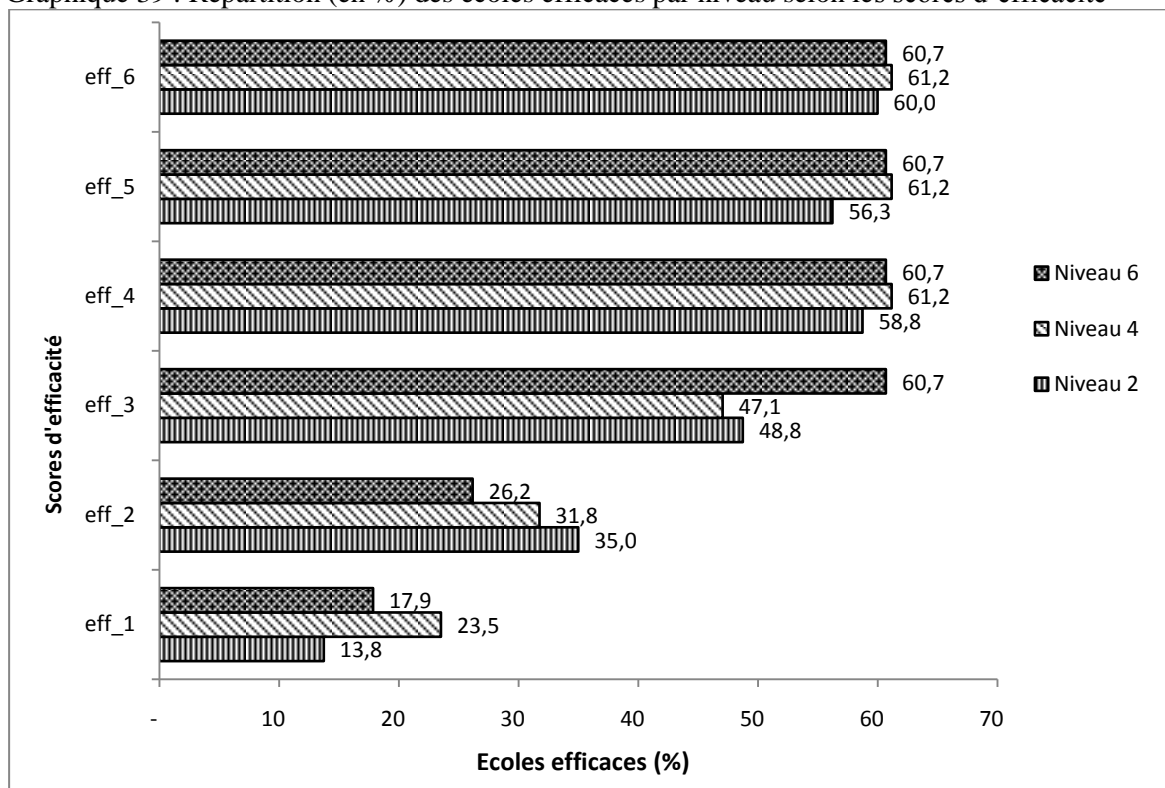
Notre description, à ce niveau, va concerner les résultats de la méthode de l'enveloppe (DEA) sous l'hypothèse des rendements d'échelle constants réalisés avec l'objectif de simple maximisation. L'analyse se fera par école et par niveau, le niveau 2 désignant les classes de CP2, le niveau 4 les classes de CE2 et le niveau 6 les classes de CM2.

L'observation des scores d'efficacité, obtenus quelque soit le niveau d'études considéré, révèle de façon globale que l'efficacité des écoles s'améliore avec l'agrégation de tous les inputs scolaires (input 1 à 6).

Dans l'ensemble, lorsqu'on ne considère que l'input éducatif relatif aux caractéristiques des enseignants (Eff1), près de 14 % des classes de CP2 sont efficaces contre 24 % des classes de CE2 et 18 % des classes de CM2. Quand graduellement on ajoute à cet input d'autres inputs éducatifs, on observe une variation dans l'évolution des écoles efficaces. Aussi, pour les classes de CM2 (niveau 6), on note que l'ajout d'inputs supplémentaires, améliore l'efficacité

des écoles de 18 % (eff1) à 61 % (effet3), mais la proportion d'écoles efficaces restant stable malgré l'apport d'autres inputs supplémentaires (effet3, effet4, eff5, eff6) (Cf. Graphique 39).

Graphique 39 : Répartition (en %) des écoles efficaces par niveau selon les scores d'efficacité



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Eff_i désigne le score d'efficacité obtenu en maximisant l'output des performances moyennes sous contrainte de l'input i (i=1, 2, 3, 4, 5, 6)⁵⁸.

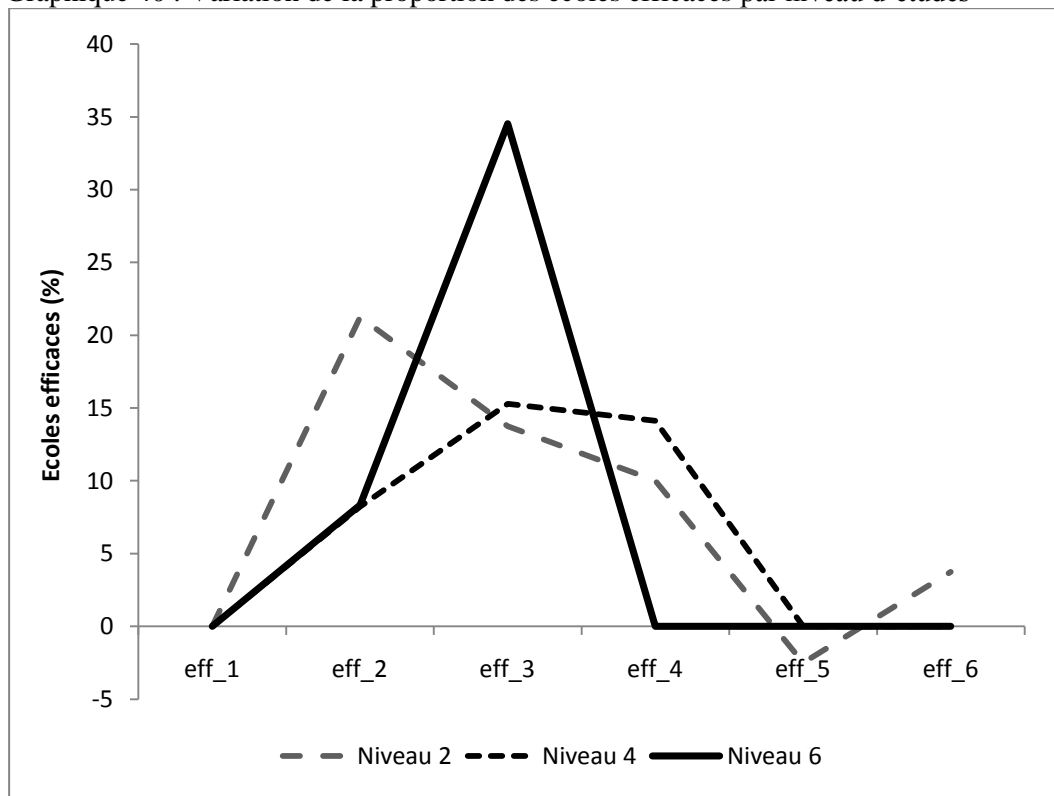
Le graphique ci-dessus indique une certaine oscillation dans l'accroissement de la proportion des écoles efficaces induit par l'ajout d'un type d'input supplémentaire à celui existant. Ces variations traduiraient l'impact des inputs additionnels sur l'efficacité des écoles.

Par exemple, si on considère les classes de CM2, on note que l'ajout des inputs traduisant les caractéristiques de la classe induit une amélioration de l'efficacité des écoles de l'ordre de 8 points supplémentaires (soit une augmentation de l'ordre de 46,6 %). Ceci pourrait refléter l'impact positif des caractéristiques de la classe (ou la combinaison des caractéristiques des enseignants et de la classe) sur l'efficacité des écoles via les performances des élèves de CM2. De même, l'ajout des variables relatives à la pédagogie de l'enseignant (s'il remédie ou pas aux problèmes des élèves en difficultés d'apprentissage) et son dynamisme (relation avec les collègues et relation avec les parents de ses élèves), contribue à accroître davantage

⁵⁸ L'input i est une addition de l'input i-1 à de nouveaux inputs utilisés dans le processus de production scolaire. Ceci est clairement décrit dans la démarche méthodologique au chapitre 2, section 8.2.

l'efficacité des écoles ; la proportion d'écoles efficaces passant de 26,2 % à 60,7 % soit une hausse de 34,5 points. Ce constat met en exergue l'impact non négligeable de l'approche pédagogique de l'enseignant et son dynamisme sur les performances des élèves. Par contre, l'ajout des caractéristiques du directeur vient atténuer cette tendance positive, la proportion d'écoles efficaces ne varie pas significativement. De même, l'ajout des autres inputs n'affecte pas de manière significative la performance des élèves de CM2.

Graphique 40 : Variation de la proportion des écoles efficaces par niveau d'études



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Il serait, par ailleurs, intéressant d'étudier la répartition des écoles efficaces selon leur dotation en ressources. Ceci pourrait donner une idée de la relation efficacité des écoles-dotation en ressources qui aiderait à mieux orienter les politiques éducatives en matière d'allocation en ressources. De même, une étude selon la région et le milieu de localisation des écoles, permettrait de déceler les pôles d'écoles efficaces.

3.3.2.1- Efficacité des écoles et dotation en ressources

L'analyse du tableau ci-dessous permet de constater que le niveau d'efficacité des écoles ne s'accroît pas systématiquement avec le niveau de dotation. Au niveau 6, il ressort qu'une école est d'autant plus efficace qu'elle est bien dotée (eff6= 83,3 %). Par contre, au niveau 2,

les écoles les plus efficaces sont moyennement dotées (eff6 = 69,6 %) et au niveau 4, les écoles les plus efficaces sont moins dotées en ressources (eff6= 65,4 %) (Cf. Tableau 48).

Tableau 48: Ecoles efficaces (en %) par dotation en ressources scolaires et par niveau selon les scores d'efficacité

Catégories	Niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
Moins dotées	2	22,2	33,3	55,6	59,3	59,3	55,6
	4	25,0	28,8	42,3	63,5	63,5	65,4
	6	16,7	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
Moyennement dotées	2	13,0	26,1	43,5	52,2	73,9	69,6
	4	13,5	42,3	48,1	61,5	50,0	55,8
	6	20,0	0,0	80,0	60,0	40,0	60,0
Bien dotées	2	21,4	25,0	60,7	57,1	57,1	60,7
	4	14,0	24,0	58,0	64,0	64,0	58,0
	6	33,3	50,0	83,3	50,0	50,0	83,3

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

3.3.2.2- Efficacité des écoles et grandes régions de localisation

En général, la proportion d'écoles efficaces s'améliore par l'ajout d'inputs supplémentaires dans l'ensemble des régions. Toutefois, trois types de configurations se présentent à l'examen du tableau 49.

Le premier cas concerne l'efficacité des écoles qui s'améliore de façon positive et significative par l'apport successive d'inputs supplémentaires. C'est l'exemple, dans les régions Centre et Centre-Nord pour le niveau 4 où la proportion d'écoles efficaces, de façon quasi-linéaire et positive, passant respectivement de 18,2 % et 23,8 % (input 1) à 63,6 % et 61,9 % (input 6).

Le second cas est relatif aux régions où l'apport d'inputs additionnels n'améliore guère la proportion des écoles efficaces. C'est le cas par exemple du niveau 4 dans la région du Sud où l'association des caractéristiques de l'élève, en plus de celles du directeur et des enseignants, de ses pratiques pédagogiques et des caractéristiques de la classe, n'a pas d'effet significatif sur l'efficacité des écoles (55,6 % des écoles efficaces avec l'apport de l'input 4, la même proportion avec l'apport de l'input 5 dans la région sud au niveau 2).

Le troisième cas concerne les régions où l'ajout d'un input supplémentaire entraîne un effet significatif négatif sur l'efficacité des écoles. C'est l'exemple du niveau 2 dans les régions du Centre et Nord où l'efficacité des écoles passe respectivement de 63,6 % et 72,7 % (input 4) à 54,5 % dans chacune des régions (input 5).

Si aucune région ne se détermine en pôle position en termes d'efficacité pour les niveaux considérés, il semble que les écoles les plus efficaces de niveau 2 et de niveau 6 sont localisées au Sud et celles, les plus efficaces du niveau 4, sont au Nord.. En effet, le Sud est plus efficace pour les classes de CP2 et CM2 (77,8 % et 70 % des écoles y sont efficaces pour ces niveaux respectifs) et le Nord l'est pour les classes de CE2 (72,7 %).

Tableau 49 : Ecoles efficaces (en %) par niveau et par grandes régions selon les scores d'efficacité

Régions	niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
Sud	2	11,1	22,2	44,4	33,3	55,6	77,8
	4	11,1	33,3	66,7	55,6	55,6	66,7
	6	30,0	50,0	80,0	70,0	70,0	70,0
Centre-Nord	2	14,3	38,1	42,9	57,1	42,9	61,9
	4	23,8	28,6	38,1	57,1	57,1	61,9
	6	15,0	30,0	60,0	60,0	60,0	50,0
Centre	2	36,4	63,6	81,8	63,6	54,5	63,6
	4	18,2	27,3	45,5	54,5	54,5	63,6
	6	8,3	33,3	41,7	66,7	66,7	66,7
Ouest	2	7,1	28,6	39,3	60,7	67,9	50,0
	4	30,3	30,3	45,5	66,7	66,7	54,5
	6	19,4	22,6	67,7	61,3	61,3	64,5
Nord	2	9,1	27,3	54,5	72,7	54,5	63,6
	4	18,2	45,5	54,5	63,6	63,6	72,7
	6	18,2	-	45,5	45,5	45,5	54,5

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

3.3.2.3- Efficacité des écoles et milieu de localisation géographique des écoles

Contrairement à l'analyse régionale menée précédemment, la proportion des écoles efficaces augmente avec l'apport d'inputs supplémentaires, si l'on prend en compte le milieu d'implantation géographique de l'école. Néanmoins, au niveau 6, l'association des caractéristiques du directeur de l'école (input 4), des caractéristiques de l'élève (input 5) et de son milieu socio-économique et culturel (input 6), n'améliore pas l'efficacité des écoles aussi bien en milieu rural qu'urbain.

Par ailleurs, les écoles les plus efficaces du niveau 2 sont situées en milieu urbain. En effet, 69,4 % des écoles du niveau 2 sont efficaces en milieu urbain contre 52,3 % en milieu rural. Aussi, il semblerait que les écoles du niveau 6 soient plus efficaces en milieu rural qu'en milieu urbain. Par contre pour les écoles du niveau 4, la différence des proportions entre milieu rural et urbain n'est pas assez significative (Cf. Tableau 50).

Tableau 50 : Ecoles efficaces (en %) par milieu de localisation géographique de l'école et par niveau selon les scores d'efficacité

Localisation de l'école	niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
Milieu rural	2	11,4	43,2	52,3	56,8	52,3	52,3
	4	22,7	29,5	40,9	61,4	61,4	61,4
	6	19,0	31,0	59,5	61,9	61,9	61,9
Milieu urbain	2	16,7	25,0	44,4	61,1	61,1	69,4
	4	24,4	34,1	53,7	61,0	61,0	61,0
	6	16,7	21,4	61,9	59,5	59,5	59,5

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

La prise en compte du critère d'équité permettra-t-elle de confirmer ou d'infirmer les analyses précédentes ?

3.3.3- Analyse de l'efficacité des écoles du point de vue du double critère de performances moyennes et d'équité

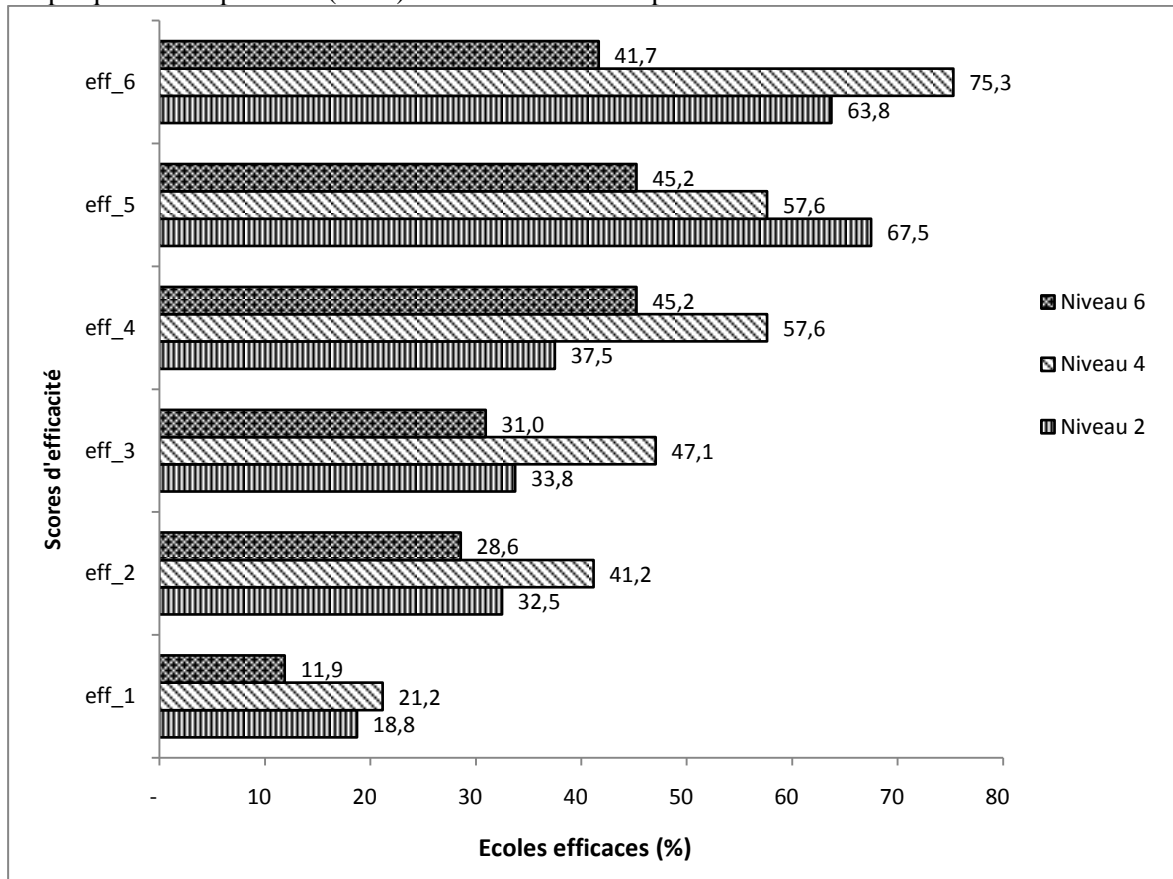
Auparavant, notre analyse sur l'efficacité des écoles a porté uniquement sur le seul critère des performances moyennes. Cependant, il faut noter que ces performances cachent parfois de grandes disparités entre les élèves d'une même classe. Pour prendre en compte le critère d'équité, il est nécessaire de s'intéresser à présent au double critère de maximisation à savoir les performances moyennes et l'équité d'une performance homogène entre les élèves d'une classe.

La prise en compte des caractéristiques de la classe (input 2), des pratiques pédagogiques de l'enseignant et de son dynamisme (input3), des caractéristiques du directeur de l'école (input4), des caractéristiques de l'élève (input5) et du niveau economico-socio-culturel de l'élève (input6), dans la double maximisation, contribue chacun à l'amélioration de l'efficacité des écoles, mais dans des proportions assez variées.

A ce titre, on note que l'ajout d'inputs supplémentaires entraîne un accroissement du nombre d'écoles efficaces comme dans le cas de la simple maximisation pour les élèves des niveaux 2 et 4. En effet, les scores d'efficacité des écoles de niveau 2 passent de 19 % (eff1) à 64 % (eff6) et ceux du niveau 4, de 21 % (eff1) à 75 % (eff6). Cependant, comparativement à l'analyse précédente, il semble que les scores d'efficacité des écoles de niveau 6 baissent lorsqu'on passe de l'effet5 à l'effet 6.

Ainsi, la prise en compte du critère d'équité, confirme l'amélioration de l'efficacité des écoles des niveaux 2 et 4 mais pas celles du niveau 6 (Cf. Graphique 41).

Graphique 41 : Répartition (en %) des écoles efficaces par niveau selon les scores d'efficacité

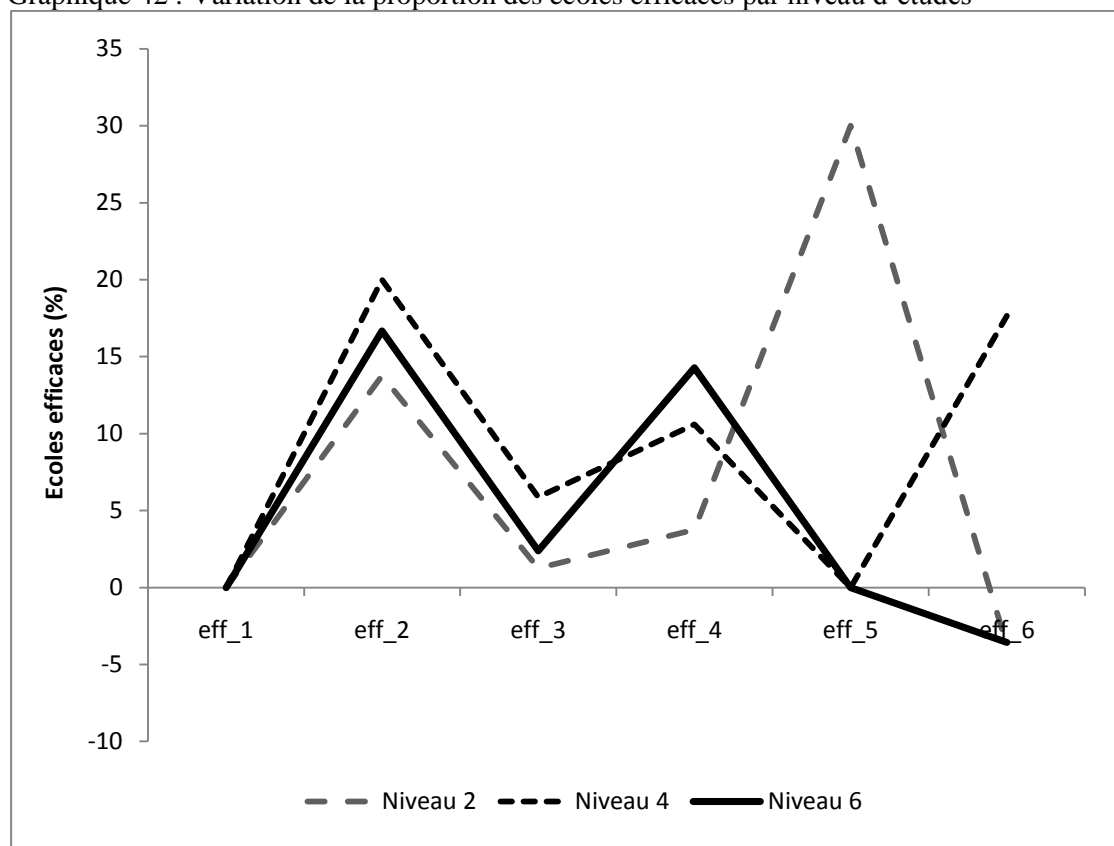


Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Les variations dans l'augmentation de la proportion des écoles efficaces ne présentent pas la même allure observée dans le cas du critère de simple maximisation et confirment le constat fait pour l'efficacité des écoles pour les élèves de niveau 6.

Les accroissements les plus importants ont été constatés avec l'apport d'inputs tels que les caractéristiques de la classe, les pratiques pédagogiques de l'enseignant et son dynamisme. Tout comme dans le cas du simple critère de maximisation, l'ajout des variables relatives aux caractéristiques de l'élève n'a pas d'effet significatif aux niveaux 4 et 6. Au niveau 2, les caractéristiques des élèves constituent un input non négligeable qui concourt à accroître de 30 points l'efficacité des écoles dont les scores passent de 37,5 % à 67,5 % (soit un taux d'accroissement de 80 %). Par ailleurs, la prise en compte de tous les inputs ne contribue à la baisse des scores d'efficacité des écoles de niveau 6. En effet, les scores passent de 45,2 % pour l'effet 5 à 41,7 % pour l'effet 6 (Cf. Graphique 42).

Graphique 42 : Variation de la proportion des écoles efficaces par niveau d'études



Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

3.3.3.1- Efficacité des écoles et dotation en ressources

Une analyse globale permet de voir qu'indépendamment de la dotation en ressources scolaires, la proportion d'écoles efficaces augmente avec l'ajout d'inputs. Cependant, la proportion d'écoles efficaces est en quelques points relativement plus élevée que dans le cas de la simple maximisation. Par exemple, les écoles bien dotées ont une proportion d'écoles efficaces un peu plus importante. La tendance générale qui se dégage est une plus grande efficacité pour les élèves du niveau 6 dans les écoles bien dotées.

Tableau 51 : Ecoles efficaces (en %) par dotation en ressources scolaires et par niveau selon les scores d'efficacité

Ecoles	Niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
Moins dotées	2	17,3	28,8	34,6	34,6	69,2	65,4
	4	25,0	42,3	44,2	55,8	55,8	71,2
	6	12,0	24,0	24,0	48,0	48,0	38,0
Moyennement dotées	2	17,4	39,1	39,1	47,8	60,9	56,5
	4	14,8	29,6	55,6	63,0	63,0	85,2
	6	10,7	32,1	42,9	35,7	35,7	39,3
Bien dotées	2	40,0	40,0	0,0	20,0	80,0	80,0
	4	16,7	83,3	33,3	50,0	50,0	66,7
	6	16,7	50,0	33,3	66,7	66,7	83,3

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

En somme, la prise en compte du critère d'équité dans la double maximisation, confirme le fait que les écoles les plus efficaces du niveau 6, sont bien dotées. Par contre, les écoles les plus efficaces du niveau 2, sont bien dotées alors qu'elles étaient moyennement dotées dans la simple maximisation et les écoles les plus efficaces du niveau 4, sont moyennement dotées alors qu'elles étaient moins dotées dans la simple maximisation.

3.3.3.2- Efficacité des écoles et grandes régions de localisation

L'observation du tableau ci-dessous met en évidence qu'aucune région ne semble se hisser en première position, en termes d'efficacité, pour les trois niveaux considérés. La prise en compte du critère d'équité agit négativement sur l'efficacité des écoles du niveau 6. En effet, les écoles situées au Centre-Nord sont les plus efficaces pour ce niveau. Aussi, les écoles dont les scores d'efficacité sont les meilleurs, après la prise en compte de l'input 6, sont situées au Centre-Nord pour les niveaux 2 et 6. Ce qui est différent dans le cas de la simple maximisation où les écoles les plus efficaces de ces niveaux se situaient au Sud. Pour le niveau 4, les écoles les plus efficaces sont toujours situées dans la région du Nord, confirmant ainsi le résultat dans le cas de la simple maximisation. Par ailleurs, il convient de mentionner que les écoles les moins efficaces de niveau 6, sont situées dans la région du Nord (Cf. Tableau 52).

Tableau 52 : Ecoles efficaces (en %) par niveau et par grandes régions selon les scores d'efficacité

Région	Niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
Sud	2	-	22,2	11,1	22,2	55,6	77,8
	4	33,3	55,6	33,3	44,4	44,4	66,7
	6	20,0	50,0	50,0	80,0	80,0	40,0
Centre-Nord	2	23,8	47,6	33,3	23,8	66,7	81,0
	4	14,3	38,1	33,3	38,1	38,1	66,7
	6	10,0	25,0	35,0	50,0	50,0	55,0
Centre	2	36,4	18,2	45,5	45,5	63,6	72,7
	4	36,4	63,6	63,6	63,6	63,6	81,8
	6	8,3	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0
Ouest	2	21,4	25,0	35,7	42,9	67,9	50,0
	4	21,2	39,4	54,5	66,7	66,7	75,8
	6	16,1	35,5	32,3	38,7	38,7	48,4
Nord	2	0,0	45,5	36,4	54,5	81,8	45,5
	4	9,1	18,2	45,5	72,7	72,7	90,9
	6	-	-	9,1	45,5	45,5	18,2

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

3.3.3.3- Efficacité des écoles et milieu de localisation

Globalement, les écoles efficaces sont systématiquement plus importantes comparativement à la simple maximisation autant en milieu urbain qu'en milieu rural. La tendance générale selon laquelle les écoles situées en milieu urbain sont plus efficaces, est confirmée pour tous les niveaux dans le cas de la double maximisation avec prise en compte de l'équité. Aussi, il convient de souligner que les résultats obtenus quant à l'efficacité des écoles de niveau 2 en milieu urbain, est confirmé dans les deux cas. En revanche, pour les niveaux 4 et 6, les résultats de la double maximisation, sont contraires à ceux trouvés dans le cas de la simple maximisation.

Tableau 53 : Ecoles efficaces (en %) par milieu de résidence et par niveau selon les scores d'efficacité

Milieu de localisation	niveau	eff1	eff2	eff3	eff4	eff5	eff6
rural	2	18,2	25,0	27,3	34,1	61,4	61,4
	4	20,5	45,5	45,5	47,7	47,7	72,7
	6	9,5	26,2	26,2	45,2	45,2	38,1
urbain	2	19,4	41,7	41,7	41,7	75,0	66,7
	4	22,0	36,6	48,8	68,3	68,3	78,0
	6	14,3	31,0	35,7	45,2	45,2	45,2

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Au terme de cette analyse, des scores d'efficacité ont été obtenus à la suite d'une programmation linéaire (méthode DEA). Si ces résultats permettent de confronter les dotations en ressources d'une école à son efficacité afin de déceler l'existence ou non d'un lien entre les deux, il ne donne cependant, aucune information quant aux facteurs réels agissant sur l'efficacité, ce qui amène donc dans le chapitre suivant à une modélisation économétrique pour saisir les effets intrinsèques de chaque facteur dans l'explication de l'efficacité des écoles.

Chapitre 4- Modélisation de l'efficacité

Pour faciliter la prise de décision en ce qui concerne les politiques éducatives, il est important d'adopter une approche tendant à mettre en exergue les leviers sur lesquels celles-ci devraient agir afin d'améliorer l'efficacité des écoles en y pratiquant une meilleure politique d'allocation des ressources scolaires.

Il est, par conséquent, nécessaire de connaître les variables scolaires qui agissent positivement ou négativement sur la performance des écoles, ainsi que la contribution spécifique de chacune d'elles à la formation du score d'efficacité des écoles. Afin de prendre des dispositions nouvelles pour améliorer le niveau des apprentissages des élèves dans le cycle primaire, une modélisation économétrique s'est donc avérée donc nécessaire.

4.1- Choix méthodologique

Le choix d'un modèle approprié à notre étude et la présentation des spécificités de ce modèle, seront dans un premier temps les problèmes à résoudre.

4.1.1- Choix du modèle approprié et justification

La nature de notre variable dépendante à savoir le score d'efficacité des écoles ainsi que la littérature existante sur le sujet guideront notre choix. Le score d'efficacité est une variable continue, cependant il n'existe que pour des valeurs comprises entre 0 et 1. Il s'agit donc d'une variable modélisable par un modèle Tobit censuré à droite puisque les facteurs d'efficacité sont bornés supérieurs à 1.

Cette idée est corroborée par de nombreux auteurs qui ont traité des sujets semblables à celui que nous abordons (Kirjavainen et Loikkanen (1998) ; Bradley, Johnes et Millington (2001)). En effet, les uns ont utilisé la méthode de l'enveloppe (DEA) et un modèle Tobit pour déterminer les facteurs qui expliquent l'efficacité des écoles secondaires finlandaises lors d'une étude des performances et, les autres pour évaluer l'efficacité technique des écoles secondaires anglaises.

4.1.2- Présentation du modèle

Le modèle Tobit est un modèle à variable dépendante limitée. C'est une famille de modèles pour lesquels la variable dépendante est continue, mais n'est observable que sur un certain intervalle. Ainsi, ce sont des modèles qui se situent à mi-chemin entre les modèles de régressions linéaires où la variable endogène est continue et observable et les modèles

qualitatifs. En effet, les modèles à variable dépendante limitée dérivent des modèles à variables qualitatives, dans le sens où l'on doit modéliser la probabilité pour que la variable dépendante appartienne à l'intervalle pour lequel elle est observable.

Les modèles Tobit se réfèrent de façon générale à des modèles de régressions dans lesquels le domaine de définition de la variable dépendante est contraint sous une forme ou une autre. En économie, de tels modèles ont été initiés par James Tobin (1958), le terme Tobit a été introduit par Goldberger (1964) en raison des similarités avec le modèle Probit.

Ces modèles sont aussi appelés modèles de régression censurée (*censored regression models*) ou modèle de régression tronquée (*truncated regression models*). Un modèle de régression est dit tronqué lorsque toutes les observations des variables explicatives et de la variable dépendante figurant en dehors d'un certain intervalle, sont totalement perdues. Un modèle de régression est dit censuré lorsque l'on dispose au moins des observations des variables explicatives sur l'ensemble de l'échantillon. Le modèle Tobit est un modèle de régression censurée et sera utilisé pour la modélisation économétrique dans le cadre de notre étude.

4.1.2.1- Formulation du modèle

Soit $(Y_i)_{i=1, \dots, n}$ la série de la variable d'intérêt et X le vecteur des variables explicatives. On suppose que la contrainte sur la variable limitée est une contrainte de positivité. Soit la variable latente Y_i^* .

Le modèle de régression $Y_i = X_i a + \varepsilon_i$ avec $\varepsilon_i \sim iid N(0, \sigma^2)$ n'est valable que si la valeur qui en résulte respecte la contrainte sur la variable modélisée. Le modèle s'écrit :

$$\begin{cases} Y_i^* = X_i a + \varepsilon_i \text{ avec } \varepsilon_i \sim iid N(0, \sigma^2) \\ Y_i = \begin{cases} Y_i^* \text{ si } Y_i^* > 0 \\ 0 \text{ si } Y_i^* \leq 0 \end{cases} \end{cases}$$

4.1.2.2- Estimation du modèle

Si l'estimation se fait par la méthode des MCO en ignorant le caractère limité de la variable d'intérêt, les estimateurs seront biaisés et non convergents. On utilisera donc l'estimation par la méthode de vraisemblance.

Si on désigne par ϕ et Φ respectivement la fonction de densité et la fonction de répartition de la loi normale centrée réduite, on a :

$$Prob(Y_i = 0) = Prob(Y_i^* \leq 0) = Prob(X_i a + \varepsilon_i \leq 0)$$

Finalement nous avons :

$$Prob(Y_i = 0) = Prob\left(\frac{\varepsilon_i}{\sigma} \leq -\frac{X_i\alpha}{\sigma}\right) = \Phi\left(-\frac{X_i\alpha}{\sigma}\right) = 1 - \Phi\left(\frac{X_i\alpha}{\sigma}\right)$$

$$et f(y_i/y_i > 0) = \frac{\phi\left(\frac{y_i - x_i\alpha}{\sigma}\right)}{\sigma Prob(Y_i > 0)}$$

La log vraisemblance du modèle s'écrit

$$\ln L = \sum_{y_i > 0} -\frac{1}{2} \left[\log(2\pi) + \ln(\sigma^2) + \frac{(y_i - x_i'\beta)^2}{\sigma^2} \right] + \sum_{y_i = 0} \ln \left[1 - \Phi\left(\frac{x_i'\beta}{\sigma}\right) \right]$$

Amemiya (1973) montre que maximiser la log vraisemblance $\ln L$ donne un estimateur convergent et asymptotiquement efficace.

4.2- Mise en œuvre de la méthodologie

Dans notre modèle, la variable dépendante à savoir le score d'efficacité sera noté θ_i , $i=1, \dots, n$ où n est le nombre de DMUs.

$$\begin{aligned} \theta_i^* = & \alpha_{i,1} + \alpha_{1,2}age_eleve_mean_i + \alpha_{i,3}exper03_dir_i + \alpha_{i,4}form_ecole_dir_i \\ & + \alpha_{i,5} ekipclas_i + \alpha_{i,6}remed1a_i + \alpha_{i,7}sexe_maitre_i \\ & + \alpha_{i,8}dipl_aca_maitre_i + \alpha_{i,9}exper03_maitr_i \\ & + \alpha_{i,10}form_manu_matrm_i + \alpha_{i,11}livr_mathelev_i + \alpha_{i,12}redoubl_pgt_i \\ & + \alpha_{i,13}trav_extrasc2_pgt_i + \alpha_{i,14}manuel_dom2_pgt_i \\ & + \alpha_{i,15}nsec_defavorise_pgt_i + \alpha_{i,16}nutrition2_pgt_i \\ & + \alpha_{i,17}livr_francelev_i + \alpha_{i,18}aide_devoir_pgt_i + \alpha_{i,19}explik2_i \\ & + \alpha_{i,20}rparent_i + \alpha_{i,21}rcoleg_i + \alpha_{i,22}corro_devoir_i + \alpha_{i,23}vinspecteur_i \\ & + \alpha_{i,24}vconseiller_i + \alpha_{i,25}vdirecteur_i + \alpha_{i,26}deje9596_pgt_i \\ & + \alpha_{i,27}miliecol_i + \alpha_{i,28}gr_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

$$\theta_i = \begin{cases} \theta_i^* & \text{si } \theta_i^* \leq 1 \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

Avec :

Variables relatives	Explication de la variable
à l'école	
exper03_dir	C'est le nombre d'année d'expérience du directeur en tant que directeur dans l'école dans laquelle il exerce au moment de l'enquête
form_ecole_dir	La formation continue du directeur pour la gestion de l'école
_vinspecteur_1	Nombre de visite de l'inspecteur à l'école
_Ivconseill_1	Nombre de visite du Conseiller à l'école
_Ivdirecteu_1	Nombre de visite du directeur de l'école
miliocol	Lieu d'implantation de l'école (urbain ou rural)
_Igr_13	Région du Sud
_Igr_14	Région du Centre
_Igr_15	Région du Centre-Nord
_Igr_16	Région du Nord
à la classe	
Ekipclas	Equipement de la classe
livr_mathelev	Le nombre de livres de mathématiques par élève dans la classe
Livr_francelev	Le nombre de livres de français par élève dans la classe
redoubl_pgt	La proportion d'élèves ayant déjà redoublé dans la classe
à l'enseignant	
sexe_maitre	Le sexe du maître. C'est une variable dichotomique qui vaut 1 si l'enseignant est de sexe masculin
dipl_aca_maitre	Le diplôme académique de l'enseignant. C'est une variable binaire qui vaut 1 si le maître a un niveau supérieur au Baccalauréat et 0 s'il a un niveau inférieur.
exper03_maitr	C'est le nombre d'années d'expériences de l'enseignant en tant que maître dans la classe dans laquelle il enseigne au moment de l'enquête
form_manu_maitrm	Formation continue du maître à l'utilisation des manuels mis à sa disposition
explik2	Fournir des explications supplémentaires aux élèves en difficultés d'apprentissage par l'enseignant
indiv2	L'enseignant travaille individuellement avec les élèves en difficultés
_IrpARENTA_1	Relation de l'enseignant avec les parents de ses élèves
_IrcOLEG_1	Relation de l'enseignant avec ses collègues pour discuter des problèmes d'enseignement
_Icorro_dev_1	Correction des devoirs par le maître
remed1a	Le fait que l'enseignant remédie aux problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage.
à l'élève	
age_eleve_mean	L'âge moyen des élèves de la classe.
trav_extrasc2_pgt	L'élève effectue des activités extrascolaires
manuel_dom2_pgt	Nombre de manuel disponible au domicile de l'élève
nsec_défavorisé_pgt	Niveau Socio-Economico-Culturel défavorisé
nutrition2_pgt	Nutrition de l'élève (pour les élèves du CE2 et du CM2)
aide_devoir_pgt	L'élève reçoit de l'aide à la maison pour faire son devoir
deje9596_pgt	L'élève prend le déjeuner en 1995-96 uniquement pour les élèves du CP2

Ce modèle est estimé pour chaque niveau en faisant une distinction entre les scores d'efficacité obtenus à l'objectif de simple maximisation, et ceux obtenus à l'objectif de double maximisation (critère d'équité inclus).

4.2.1- Spécification du modèle

L'hétéroscédasticité et la non-normalité des résidus sont deux problèmes cruciaux dans le modèle Tobit. Maddala et Nelson (1975), Arabmazar et Schmidt (1982a, b) expriment leurs pessimistes quant au degré de convergence de l'estimateur du maximum de vraisemblance (MV) en présence d'hétéroscédasticité (Greene, 2005). De façon générale, on montre que l'estimateur du maximum de vraisemblance (MV) en présence d'hétéroscédasticité, est asymptotiquement biaisé. L'importance des biais asymptotiques croissant avec le degré de censure des données (Hurlin, 2003).

Quant à l'hypothèse de non-normalité, on montre de façon générale que l'estimateur du maximum de vraisemblance n'est pas convergent lorsque la vraie distribution des perturbations ϵ_i n'est pas normale. Goldberger (1980) cité par Hurlin (2003) a, en effet, montré dans le cas d'un modèle Tobit simple tronqué, l'existence de biais asymptotique de l'estimateur du maximum de vraisemblance lorsque la vraie distribution des ϵ_i est une loi de Student, de Laplace ou une loi logistique.

Il revient donc de vérifier ces hypothèses à la suite de notre estimation. Pour cela, le test de rapport de vraisemblance permettra de vérifier l'hétéroscédasticité alors que le test de normalité d'Agostino-Pearson permettra de vérifier la non-normalité à travers le skewness et le kurtosis.

4.3- Estimation des scores obtenus à l'objectif de maximisation des performances moyennes.

Il est question à ce niveau de présenter les résultats obtenus à l'issue de l'estimation des scores de maximisation des performances.

4.3.1- Résultat du modèle

Les résultats de l'estimation Tobit sont très variables. D'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, on observe des écarts importants. Nous savons également que l'environnement éducatif des élèves varie beaucoup : le milieu familial et l'enseignement reçu ne sont pas les mêmes pour tous. Les résultats observés sont donc mis en rapport avec les

informations recueillies à partir des questionnaires afin de déceler, si possible, des facteurs susceptibles de rendre compte des effets marginaux constatés, résumés dans le tableau 54.

Tableau 54 : Résultat de l'estimation Tobit pour le critère de performance moyenne

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
Variables relatives à l'école			
form_ecole_dir	0,595** (0,283)	-0,644** (0,252)	-0,213 (0,305)
exper01_dir	0,066** (0,027)	-0,045 (0,028)	-0,013 (0,025)
exper02_dir	-0,054* (0,028)	0,027 (0,03)	0,019 (0,03)
exper03_dir		-0,139** (0,056)	0,0306951 (0,0618)
_Ivinspecte_1		0,98* (0,507)	
_Ivinspecte_2	0,701 (0,418)	0,521 (0,385)	0,224 (0,361)
_Ivinspecte_3	0,647* (0,335)	-0,384 (0,349)	0,077 (0,38)
_Ivconseill_1	0,981 (0,669)	0,771 (1,021)	
_Ivconseill_2	0,561 (0,583)	0,975 (1,021)	0,101 (0,301)
_Ivconseill_3	1,015 (0,735)	1,009 (0,916)	
_Ivdirecteur_1	0,36 (0,45)	0,374 (0,772)	-0,337 (0,478)
_Ivdirecteur_2	-0,086 (0,475)	0,497 (0,752)	-0,704 (0,457)
_Ivdirecteur_3		0,483 (0,841)	
miliecol	0,815* (0,363)	1,014** (0,394)	0,132 (0,396)
_Igr_13	1,046* (0,501)	1,79** (0,707)	-0,127 (0,526)
_Igr_14	-0,163 (0,403)	0,176 (0,377)	-0,198 (0,487)

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
_Igr_15	0,971* (0,491)	0,275 (0,363)	-0,466 (0,414)
_Igr_16	-0,292 (0,444)	-0,127 (0,438)	-0,269 (0,497)
Variables relatives à la classe			
ekiplas	0,077 (0,096)	0,024 (0,099)	0,126 (0,113)
livr_mathelev	-0,153 (0,146)	-0,377 (0,32)	0,094 (0,184)
livr_francelev	-0,463** (0,222)	0,426 (0,326)	0,092 (0,234)
redoubl_pgt		-0,004 (0,009)	0,01487919 (0,0137)
Variables relatives à l'enseignant			
sexe_maitre	-0,196 (0,313)	1,559*** (0,479)	-0,465 (0,802)
dipl_aca_maitre	0,646 (0,437)	0,72** (0,308)	0,441 (0,448)
exper01_maitre	0,033 (0,025)	0,045* (0,025)	0,025 (0,035)
exper02_maitre	-0,101 (0,036)	0,048 (0,04)	-0,01 (0,038)
exper03_maitre	0,135* (0,07)	-0,022 (0,069)	-0,001 (0,044)
remed1a	0,608* (0,343)	-0,041 (0,304)	-0,594* (0,341)
explik2	-0,4420419 (0,2775804)	0,675** (0,272)	-0,30181319 (0,3751)
_IrpARENTA_1	-1,102*** (0,395)	1,053*** (0,338)	0,515 (0,374)
_IrpARENTA_2	-0,064 (0,356)	0,119 (0,356)	0,279 (0,35)
_IrcOLEGA_1	-0,272 (0,645)	-0,743 (0,536)	
_IrcOLEGA_2	-0,156 (0,614)	-0,935* (0,523)	-0,325 (0,326)

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
_Icorro_dev_1	0,122 (0,622)	-0,451 (0,501)	0,948 (0,73)
_Icorro_dev_2	0,052 (0,743)		
Variables relatives à l'élève			
age_eleve_mean	-0,154 (0,279)	0,661** (0,319)	-0,07001812 (0,335)
manuel_dom2_pgt		-0,009 (0,009)	-0,00913119 (0,0087)
nsec_d_fa~t		-0,008 (0,008)	-0,032* (0,0183)
aide_devoi~t	-0,021** (0,01)	-0,019** (0,009)	-0,00546592 (0,0097)
trav_extrasc2_pgt		-0,04*** (0,011)	
nutrition2~t		0,246*** (0,058)	0,0088904 (0,0932)
nsec_défavorisé_pgt	0,008 (0,008)		
deje9596_pgt	0,005 (0,012)		
_cons	0,415 (2,105)	-30,369*** (7,895)	0,42938695 (9,9067)
_se	0,638*** (0,091)	0,564*** (0,078)	0,79718864*** (0,1138)
N	80	85	84

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Nos estimations sous stata *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1 Ecart-type en parenthèse.

4.3.2- Tests de validation du modèle

Le test de validation du modèle de simple maximisation tient compte d'un certain nombre de caractéristiques à savoir : la significativité globale, l'hétéroscédasticité et la normalité.

- Significativité globale

Le modèle général indique une p-value du chi2 statistiquement inférieure à 5 % pour les niveaux 2 et 4. Le modèle est donc globalement significatif pour les niveaux d'études 2 et 4.

Tableau 55 : Significativité globale de l'estimation du modèle de simple maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
Prob>chi2	0,0139	0,0007	0,4109

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

- Hétéroscédasticité

L'hétéroscédasticité a été testée par la statistique du ratio de vraisemblance. La valeur de la log-vraisemblance contrainte correspond à la valeur

$$\ln LC = -\left(\frac{n}{2}\right) \left[1 + \ln 2\pi + \ln \left(\frac{e'e}{n} \right) \right]$$

La log-vraisemblance non contrainte $\ln L_N C$ correspond à la valeur de la fonction objectif de l'estimation. La statistique du test est

$$LR = -2(\ln LC - \ln L_N C)$$

L'hypothèse nulle du test est l'homoscédasticité.

Les résultats du test pour les 3 modèles sont résumés dans le tableau 56 ci-dessous.

Tableau 56 : Test d'hétéroscédasticité de l'estimation du modèle de simple maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
lnLC	8,697219	37,95452	-
lnLNC	-30,48425	-44,46948	-
LR	43,57406	-83,00139	-
chi2(n)	46,194	50,998	-

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Dans les trois cas, la statistique du test (LR) est inférieure au chi2 avec pour degré de liberté le nombre de variables explicatives du modèle. On conclut qu'il n'y a pas de raison de rejeter l'hypothèse nulle, par conséquent les trois modèles sont homoscédastiques.

- Non-normalité

La non-normalité est mise en œuvre par le test d'Agostino-Pearson sur le skewness et le kurtosis de la distribution.

Le coefficient de Skewness mesure le degré d'asymétrie de la distribution. Le coefficient de Kurtosis mesure le degré d'aplatissement de la distribution.

Tableau 57 : Test de non-normalité de l'estimation du modèle de simple maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
Prob>chi2	0,0000	0,0258	0,0000

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Les résultats du test sont synthétisés dans le tableau 57 ci-dessus. On constate que la p-value pour les trois niveaux d'étude est statistiquement inférieure à 5 %, il y a donc un faible risque de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle. On conclut donc à la non normalité des résidus.

4.3.3- Caractéristiques des écoles et efficacité

Le nombre d'années d'expérience du directeur en tant que directeur de l'école dans laquelle il exerce au moment de l'enquête, a un effet significatif et positif au seuil de 5 % au CP2 dès les premières années d'expérience. Toutefois, l'effet devient négatif aussi bien au CP2 qu'au CE2 lorsque le directeur acquiert plus d'expérience dans l'école. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'avec le temps, le directeur perd l'engouement et la motivation des premières années d'exercice de la fonction, surtout que ce dernier exerce un contrôle limité sur les ressources financières, matérielles et humaines allouées à l'école.

La formation continue du directeur pour la gestion de l'école a un effet significatif au seuil de 5 %, positif au CP2 mais négatif sur les élèves du CE2. En effet, lorsque le directeur bénéficie d'une formation continue pour la gestion de l'école, il capitalise ainsi de nombreux outils lui permettant d'orienter les pratiques scolaires dans le sens qui favorise l'enseignement chez les maîtres et l'apprentissage par les élèves de niveau inférieur (CP2). La performance de ces derniers s'accroît d'un peu plus de la moitié (59,5 %) lorsque le directeur bénéficie d'une formation continue. Toutefois, l'effet observé est négatif sur les élèves du CE2. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que le directeur accorderait sûrement beaucoup plus d'attention aux enseignants tenant les classes de CP2, dans la mesure où généralement y sont affectés des enseignants débutant leur carrière professionnelle. Aussi, les enseignants tenant les classes de niveau supérieur, jouissent la plupart de temps d'une certaine liberté car étant plus expérimentés et recevant moins de visite du directeur d'école ; lesquelles visites n'ont aucun effet sur les élèves des classes de CE2.

Par contre, la première visite de l'inspecteur a un effet significatif et positif sur les performances des élèves de CE2 au seuil de 10 %. Les performances des élèves du CP2 s'améliorent lorsque l'inspecteur repète les visites dans les classes tenues par les maîtres du CP2. En effet, dès la troisième visite de l'inspecteur, un effet significatif et positif au seuil de 10 % est constaté sur les performances des élèves de CP2. Ces différentes visites (inspecteurs, directeurs, conseillers pédagogique) sont certes, nécessaires pour les classes d'initiation à l'apprentissage mais souvent n'ont aucun effet sur les performances des élèves des classes de CM2 qui sont souvent tenues par des maîtres expérimentés.

L'école qui obtient de bons résultats se situe plutôt en milieu urbain car les élèves qui y fréquentent, bénéficient de plus de commodités favorables à la réussite scolaire que leurs semblables en milieu rural. Les performances de ces élèves du milieu urbain sont prouvées par des effets marginaux de 81,5 %, pour ceux du CP2, significatif au seuil de 10 % et de 101,4 % chez les élèves du CE2 au seuil de 5 %.

Les élèves du CP2 fréquentant les écoles des Sud et du Centre-Nord, d'une part et ceux du CE2 fréquentant la région du Sud, ont de meilleures performances dont les effets marginaux sont significatifs, respectivement 104,6 % et 97,1 % au seuil de 10 % chez les élèves du CP2 et 179 % au seuil de 5 % chez ceux du CE2.. Cette situation pourrait s'expliquer par le déséquilibre constaté dans le niveau de dotation des écoles dans les différentes régions : le Sud et le Centre-Nord, possédant les écoles les mieux dotées en ressources, comme nous l'avons constaté dans l'analyse descriptive.

4.3.4- Caractéristiques des enseignants et efficacité des écoles

Si on s'intéresse, par ailleurs, aux variables liées aux enseignants, que constate-t-on ? Les résultats mettent en exergue le fait que, relativement aux enseignantes, leurs homologues de sexe masculin ont un effet significatif et positif uniquement sur les performances des élèves du CE2 au seuil de 1 %. De plus, les performances des élèves s'améliorent dans les classes du CE2 lorsque l'enseignant est titulaire d'un diplôme académique supérieur ou que le nombre d'années d'expériences de l'enseignant dans la tenue de sa classe s'accroît. Un diplôme académique supérieur au BAC induit une amélioration de la performance des élèves de 72 % au seuil de 5 %. Aussi, plus l'enseignant acquiert de l'expérience dans les classes du CP2, les effets sur la performance des élèves sont de plus en plus importants. En effet, plus le nombre d'années d'expérience est important et, plus des effets significatifs positifs sont observés chez ces élèves. Lorsque l'enseignant est expérimenté dans les classes de CP2, il capitalise ainsi de nombreux outils lui permettant d'utiliser des pratiques scolaires et pédagogiques qui concourent à améliorer les performances des élèves de 13 % au CP2. Ce constat met en exergue le fait que l'enseignement dans les classes préparatoires pour les plus jeunes, nécessiterait davantage d'expérience de la part de l'enseignant.

Le fait que les enseignants prennent le temps de donner des explications supplémentaires aux élèves en difficultés, améliore positivement l'efficacité des écoles. Ceci est vérifié seulement dans les classes de CE2 où l'effet marginal est de 67,5 % au seuil de 5 %. En outre, le fait pour l'enseignant de remédier aux problèmes des élèves en difficulté qui comporte le fait de

travailler individuellement avec ces derniers, a un effet significatif (60,8 % au seuil de 10 %) et positif pour les classes de CP2. En revanche, son effet est négatif au seuil de 10 % pour les classes de CM2. Ce résultat est sujet à controverse dans la mesure où le temps consacré aux élèves en difficulté a pour finalité d'améliorer leurs performances, et non de les faire baisser. Deux explications pourraient être envisagées pour justifier un tel résultat. En premier lieu, dans les classes de CM2, si ce travail supplémentaire avec les élèves en difficulté se passe pendant les heures de cours, le maître empiètera nécessairement sur le temps normalement prévu pour une leçon donnée et aura du mal à terminer les programmes, les résultats des élèves forts s'en trouveraient affectés. Dans un deuxième temps, si le temps supplémentaire consacré aux élèves en difficulté d'apprentissage est pris en dehors des heures des cours, il y a une forte probabilité que ces cours soient payants. On assistera à un phénomène d'aléa moral car l'enseignant aura tendance à ne pas s'investir entièrement pour bien expliquer aux heures de cours de façon à augmenter le nombre d'élèves en difficultés ; ce qui accroîtrait ses gains. Le fait de remédier aux difficultés des élèves pourrait donc être perçu comme un signe de mauvaise pratique pour les classes de CM2, ce qui ne pourrait qu'affecter de façon négative les performances des élèves et donc de la classe. La différence des signes entre les niveaux peut s'expliquer dans la mesure où, au CP2, la proportion d'élèves en difficulté pouvant être plus importante que dans les classes du CM2, le travail supplémentaire avec les élèves en difficulté se passe pendant les heures de cours et contribue à améliorer les performances de l'ensemble de la classe. La relation de l'enseignant avec les parents de ses élèves a un effet significatif au seuil de 1 % et, positif chez les élèves du CE2, mais négatif chez les élèves du CP2. Les effets marginaux étant respectivement de 105,3 % et -110,2 %.

4.3.5- Caractéristiques de la classe et efficacité des écoles

Au niveau des caractéristiques de la classe, seule la variable relative au nombre de livres de français par élève dans la classe est significative et négative au seuil de 5 % pour le niveau 2. Ce résultat observé non conforme à la littérature, pourrait se justifier soit par une inadaptation des équipements présents aux besoins de la classe, soit par le fait que lorsque la dotation en livres de français par élève baisse, ceci a un effet négatif sur les performances des élèves de CP2 qui sont largement dépendant de ces livres.

4.3.6- Caractéristiques des élèves et efficacité des écoles

L'âge de l'élève a un effet significatif et positif sur l'efficacité des écoles pour le niveau 4 au seuil de 5 %. Ce résultat paraît surprenant dans la mesure où il ressort le plus souvent que la

présence d'un élève ayant un âge supérieur à l'âge normal dans une classe, est signe d'une scolarité tardive ou d'un redoublement, ces deux variables ayant des effets pervers sur la performance de l'élève et donc sur l'efficacité de l'école. Toutefois, cette situation est similaire à ce dont nous avons parlé dans la section 1.5.1.1 sur les caractéristiques de l'élève.

Par ailleurs, le fait pour les élèves des niveaux 2 et 4 de bénéficier d'une aide à la maison pour faire leurs devoirs, influence significativement mais négativement leurs performances à l'école. Bien que ce résultat suscite des controverses, on pourrait l'expliquer par l'inadéquation de cette aide ou qu'elle vient un peu trop tard, étant dispensée lorsque les difficultés des élèves se sont révélées. Ceci pose le problème de la qualité des enseignements reçus avec les parents ou le répétiteur. On peut également postuler le fait que le parent ou le répétiteur accomplit tout le travail à la place de l'élève, peut avoir un effet négatif car ceux-ci ne sauraient composer à la place de l'élève ou l'assister pendant des devoirs de classe. D'où la nécessité d'harmoniser les efforts et d'associer les enseignants quant au choix d'un répétiteur de l'enfant à la maison pour les élèves des classes préparatoires.

L'appartenance de l'élève à un milieu socio-économico-culturel défavorisé influence négativement ses résultats, ceci de façon significative pour les classes de CM2. De même, la participation des élèves aux activités extrascolaires (ménage, garde des enfants, travaux des champs, petit commerce, etc.) agit de façon négative et significative (au seuil de 1 %) sur ses performances scolaires, notamment ceux du CE2. En revanche, le fait pour l'élève de prendre un repas influe positivement sur les résultats pour les classes de CE2. Ce résultat confirme l'importance des cantines scolaires à l'école, notamment dans les zones défavorisées.

En somme, l'analyse des facteurs influençant les scores d'efficacité obtenus dans la simple maximisation, permet de mettre en évidence certains facteurs pouvant agir positivement sur les performances de l'école à savoir, le fait pour le directeur de l'école de bénéficier d'une formation continue, l'initiation des visites de l'inspecteur aux enseignants tenant une classe, la tenue des classes préparatoires par des enseignants expérimentés.

4.4- Estimation des scores obtenus à l'objectif de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité

On peut compléter ces analyses par la méthode de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité. En mettant en avant l'objectif de justice sociale, l'effet marginal de certaines variables qui apparaissent efficaces dans le cas uniquement de la simple maximisation, peuvent se confirmer ou s'infirmes selon les différentes configurations.

4.4.1- Résultat du modèle

Le résultat de l'estimation est résumé dans le tableau qui suit.

Tableau 58 : Résultat de l'estimation Tobit pour le double critère de performance moyenne et d'équité

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
Variables relatives à l'école			
form_école~r	0,594** (0,283)	-0,267 (0,437)	-0,112 (0,179)
exper01_dir	0,067** (0,028)	0,15*** (0,047)	0,029* (0,016)
exper02_dir	-0,053* (0,029)	-0,188*** (0,067)	-0,019 (0,02)
exper03_dir	-0,007 (0,057)	0,192* (0,106)	0,052 (0,038)
_Ivinspect~1		0,066 (0,701)	
_Ivinspect~2	0,706 (0,421)	-1,468* (0,771)	0,25 (0,211)
_Ivinspect~3	0,656* (0,343)	-0,001 (0,754)	0,673*** (0,236)
_Ivconseil~1	0,987 (0,671)	1,035 (0,898)	
_Ivconseil~2	0,559 (0,583)	0,709 (0,732)	-0,072 (0,176)
_Ivconseil~3	1,038 (0,76)		
_Ivdirecte~1	0,352 (0,455)	1,883** (0,724)	-0,417 (0,293)
_Ivdirecte~2	-0,093 (0,479)	0,319 (0,413)	0,186 (0,262)
miliecol	0,813** (0,364)	2,009** (0,78)	0,637*** (0,233)
_Igr_13	0,078** (0,096)	-1,538** (0,754)	-0,295 (0,342)
_Igr_14	-0,158 (0,405)	-1,475** (0,713)	-0,198 (0,276)
_Igr_15	0,972** (0,492)	-0,332 (0,63)	0,203 (0,273)
_Igr_16	-0,285	0,28	-0,462

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
	(0,448)	(0,874)	(0,308)
Variables relatives à la classe			
ekipclas	0,078 (0,096)	0,304* (0,18)	0,005 (0,065)
livr_mathe~v	-0,15 (0,148)	-0,489 (0,483)	-0,041 (0,11)
livr_franc~v	-0,455* (0,231)	1,412** (0,57)	0,056 (0,131)
redoubl_pgt		0,071*** (0,022)	-0,017* (0,009)
Variables relatives à l'enseignant			
sexe_maitre	-0,202 (0,316)	3,408*** (0,974)	0,553 (0,512)
dipl_aca_m~e	0,654 (0,442)	2,409** (0,931)	-1,001*** (0,322)
exper01_ma~r	0,034 (0,026)	-0,046 (0,036)	-0,047** (0,023)
exper02_ma~r	-0,101*** (0,036)	0,106* (0,063)	-0,036 (0,025)
exper03_ma~r	0,134* (0,071)	0,232** (0,108)	0,025 (0,031)
remed1a	0,613* (0,345)	3,112*** (1,02)	0,605 (0,21)
explik2	-0,447 (0,281)	-1,523*** (0,558)	0,536** (0,215)
_Irparenta_1	-1,092*** (0,403)	-1,171* (0,632)	0,241 (0,241)
_Irparenta_2	-0,055 (0,364)	-0,358 (0,423)	-0,271 (0,213)
_Ircolega_1	-0,273 (0,647)		
_Ircolega_2	-0,157 (0,615)	0,456 (0,423)	-0,109 (0,203)
_Icorro_de~1	0,118 (0,624)	-0,248 (0,995)	0,354 (0,472)
_Icorro_de~2	0,039 (0,751)		
Variables relatives à l'élève			
age_eleve_~n	-0,161	-1,124**	0,521**

Variables	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
	Effet marginal / Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type	Effet marginal/ Ecart-type
manuel_dom~t	(0,285)	(0,49) 0,008	(0,211) 0,005
nsec_d__fa~t	0,008 (0,008)	(0,015) -0,014	(0,005) -0,025**
aide_devoi~t	-0,021** (0,010)	(0,011) -0,02	(0,011) -0,008
trav_e~2_pgt		(0,017) -0,009	(0,006)
deje9596_pgt	0,005 (0,013)	(0,013)	
nutrition2~t		0,257*** (0,091)	-0,2*** (0,062)
Constant	1,235 (2,173)	-21,964** (10,217)	13,748** (6,584)
Sigma	0,638*** (0,091)	0,593*** (0,104)	0,544*** (0,061)
N	80	85	84

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Nos estimations sous stata *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

4.4.2- Tests de validation du modèle

Comme avec le modèle de simple maximisation, le test de validation du modèle de double maximisation tient compte aussi de la significativité globale, de l'hétéroscédasticité et de la normalité.

Significativité globale

Le modèle général indique une p-value du chi2 statistiquement inférieure à 5 % aussi bien au CP2, au CE2 qu'au CM2 (Tableau 59). Le modèle est donc globalement significatif pour les trois niveaux.

Tableau 59 : Significativité globale de l'estimation du modèle de double maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
Prob>chi2	0,0102	0,0013	0,0176

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Hétéroscédasticité

La statistique du test (LR) est inférieure au chi2 avec pour degré de liberté le nombre de variables explicatives du modèle dans les trois cas. On en déduit qu'il n'y a pas de raison de

rejeter l'hypothèse nulle, par conséquent les trois modèles sont homoscédastiques (Cf. Tableau 60).

Tableau 60 : Test d'hétéroscédasticité de l'estimation du modèle de double maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
lnLC	11,48235	36,97908	6,162357
lnLNC	-24,604653	1,6507012	1,4649653
LR	19,32048	-77,25956	-15,25464
chi2(n)	33,924	50,998	43,773

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

Non normalité

Le p-value est statistiquement supérieur à 5 % aussi bien au CE2 qu'au CM2, il y a donc un grand risque de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle. On conclut donc à la normalité des résidus.

Tableau 61 : Test de non-normalité de l'estimation du modèle de double maximisation

	Niveau 2	Niveau 4	Niveau 6
Prob>chi2	0,0089	0,1852	0,1575

Source : Enquête sur l'évaluation du rendement scolaire, Côte d'Ivoire 2002.

En revanche, au CP2, le p-value est statistiquement inférieur à 5 %. Le risque de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle est minime. On en déduit alors que les résidus ne sont pas normaux. L'estimateur est donc biaisé pour ce niveau. Pour y remédier, on calcule l'estimateur des Moindres Valeurs Absolues (LAD Least Absolute Deviations) de Powell (1984) des paramètres β du modèle Tobit simple.

$$\bar{\beta}_p = \arg \min_{\{\beta\}} \left[\sum_{i=1}^N y_i - \max(0, x_i \beta) \right]$$

La valeur de $\bar{\beta}_p$ calculé est représenté dans le tableau présentant les résultats du modèle pour le niveau 2 (Cf. Tableau 61 ci-dessus).

4.4.3- Caractéristiques des écoles et efficacité

Il convient de préciser que contrairement à l'estimation par le critère de performance moyenne, les résultats de cette dernière estimation mettent en exergue un nombre non négligeable de variables ayant un effet significatif sur les performances des élèves du CM2.

Tout comme dans le cas de la simple maximisation, le nombre d'années d'expérience du directeur en tant que responsable de l'école dans laquelle il exerce au moment de l'enquête, a

un effet significatif et négatif au CP2 au seuil de 10 % ainsi qu'au CE2 (significatif au seuil de 1 %). L'effet marginal de cette variable sur l'efficacité des écoles est de l'ordre de -5,3 % au CP2 et de -18,8 % au CE2. Cet effet est toutefois positif dès les premières années d'expérience du directeur dans l'école pour les trois niveaux d'études. Ceci conforte bien l'idée selon laquelle, plus les années s'écoulent, le directeur perd l'engouement et la motivation des premières années d'exercice de la fonction dans l'école.

Aussi, avec la prise en compte de l'équité, la première visite du directeur a un effet positif sur les performances des élèves du CE2 au seuil de 5 %, l'effet marginal étant de 188,3 %.

La formation continue dont bénéficie le directeur pour la gestion de l'école a un effet positif et significatif au seuil de 5 % sur les performances des élèves du CP2. Ceci vient confirmer l'analyse faite dans le cas de la simple maximisation, l'effet marginal étant de 59,4 %.

Par ailleurs, la prise en compte du critère d'équité améliore l'efficacité de l'école lors de la troisième visite de l'inspecteur auprès des classes de CM2. Cette efficacité est positive de 67,3 % au seuil de 1 %. Concernant les élèves du CP2, l'effet marginal reste inchangé au seuil de 10 %, il demeure positif et de l'ordre de 65,6 %. Par contre, la deuxième visite de l'inspecteur dans les classes de CE2, affecte négativement les performances des élèves de manière significative au seuil de 10 %.

Les écoles implantées en milieu urbain ont un avantage certain sur celles en milieu rural. Au seuil de 5 % les performances des élèves, quel que soit le niveau, sont améliorées du fait de la localisation de leur école en milieu urbain. Ce résultat est conforme à celui de la simple maximisation.

La prise en compte de la justice sociale pour l'analyse de l'efficacité des écoles dans les régions, a d'une part, confirmé les résultats obtenus dans le cas de la simple maximisation pour les performances des élèves de CP2 et, d'autre part, quelque peu modifié ceux relatifs aux performances des élèves de CE2. En effet, au seuil de 5 %, les élèves du CP2 dont les écoles sont situées dans les régions Sud et Centre-Nord, ont plus de chance d'avoir de meilleures performances que les autres. L'effet marginal étant respectivement de 7,8 % (Sud) et de 97,2 % (Centre-Nord). Par contre, les performances des élèves du niveau 4 dans les régions du Sud, qui étaient positives dans le cas de la simple maximisation, baissent lorsque le critère d'équité est pris en compte. Aussi, l'effet marginal de l'efficacité des élèves du niveau 4 du Centre, est négatif (-147,5 %) au seuil de 5 %.

4.4.4- Caractéristiques des enseignants et efficacité des écoles

Les résultats obtenus dans le cadre de la double maximisation confirment ceux de la simple maximisation quant à l'efficacité des classes de niveau 4 tenues par les enseignants de sexe masculin. En effet, la prise en compte de l'équité a multiplié l'effet marginal qui est passé de 155,9 % à 340,8 %, significatif au seuil de 1 %. De même que dans le cas de simple maximisation, les premières années d'expériences de l'enseignant en tant que maître dans la classe où il enseigne au moment de l'enquête, a un effet très significatif au seuil de 1 % mais négatif pour les niveaux 2 et 6 dès les deux premières années d'exercice. Toutefois, avec davantage d'années d'expérience dans les classes de CP2 et CE2, l'impact devient positif au seuil de 10 %. Ainsi, une année supplémentaire passée par le maître dans la même classe entraîne une hausse de la performance des élèves de 23,2 % au niveau 4 et de 13,4 % au niveau 2. Ceci semble confirmer les résultats obtenus dans le cas de la simple maximisation. Par ailleurs, le diplôme académique de l'enseignant semble toujours avoir un effet positif sur les élèves du CE2 et cette fois-ci avec un effet significatif de 240,9 % au seuil de 5 % mais négatif pour les élèves du CM2.

Le fait que les enseignants prennent le temps de donner des explications supplémentaires aux élèves en difficultés, améliore positivement les performances des élèves des classes de CM2 mais agit négativement sur celles des classes de CE2. Ceci vient infirmer les résultats obtenus dans le cas de la simple maximisation quant aux performances des élèves de CE2.

En outre, le fait pour l'enseignant de remédier aux problèmes des élèves en difficulté qui comporte le fait de travailler individuellement avec ces derniers, a un effet significatif et positif pour les classes de CP2 (61,3 % au seuil de 10 %) et de CE2 (311,2 % au seuil de 1 %). En effet, la prise en compte de l'équité a confirmé, pour les élèves du CP2, l'effet observé dans le cas de la simple maximisation. Ce qui justifie que les classes préparatoires ont besoin d'être tenues par les enseignants expérimentés.

La relation de l'enseignant avec les parents de ses élèves a un effet négatif significatif à la fois, chez les élèves du CP2 (au seuil de 1 %) et chez les élèves du CE2 (au seuil de 10%). Concernant les élèves de CP2, ces résultats viennent confirmer ceux obtenus dans le cadre de la simple maximisation.

4.4.5- Caractéristiques de la classe et efficacité des écoles

Une augmentation des équipements scolaires d'un point de pourcentage entraîne un accroissement significatif au seuil de 10 % de la performance des élèves du niveau 4, l'effet

marginal étant de 30,4 % au seuil de 10

L'efficacité des écoles diminue avec l'augmentation du nombre d'élèves par livre de français, de l'ordre de 45,5 % pour les classes de niveau 2 (significativité à 10 %), confirmant ainsi la tendance observée dans le cas de la simple maximisation au seuil de 5 %. Par contre, au CE2, cette efficacité augmente avec le nombre d'élèves par livre de français (significativité à 5 %). Ces effets contraires constatés dans les deux situations pourrait s'expliquer par le fait que, contrairement aux élèves du CE2, ceux du CP2, du fait de leur jeune âge, ont besoin d'un encadrement plus soutenu avec un accès optimal aux matériels didactiques.

En outre, lorsque la proportion d'élèves ayant redoublé s'accroît de 1 %, l'efficacité des classes du CM2 est affectée d'une baisse de 1,7 % (au seuil de 10 %). Cet effet est, toutefois, positif de 7,1% au seuil de 1 % chez les élèves du CE2.

4.4.6- Caractéristiques des élèves et efficacité des écoles

L'âge des élèves a un effet très significatif au seuil de 5% , positif sur les performances des élèves de CM2 mais négatif sur ceux du CE2.

L'appartenance de l'élève à un milieu socio-économico-culturel défavorisé agit négativement sur ses performances à l'école autant dans le cas de la simple maximisation que dans le cas de la prise en compte de l'équité pour les élèves de CM2. Ainsi, les performances des élèves sont tributaires des conditions dans lesquelles ils vivent. En effet, au seuil de 5 %, les conditions défavorables dans lesquelles vivent certains élèves du CM2, réduisent l'efficacité des écoles de l'ordre de 2,5 %.

La nutrition ou le fait pour l'enfant de bénéficier d'un repas influence positivement les résultats des élèves du niveau 4, significatif au seuil de 1%. Toutefois, les performances des élèves du niveau 6 ne semblent pas profiter du fait de bénéficier d'un repas, puisque l'effet marginal est négatif (-20 %) au seuil de 1 %. En outre, le fait de recevoir de l'aide à la maison pour faire son devoir, a un effet négatif sur les performances des élèves du CP2, aussi ce résultat vient confirmer celui dans le cas de la simple maximisation.

Au terme de cette analyse, nous constatons que la prise en compte de l'équité dans le programme optimal de maximisation des performances moyenne des élèves, a permis de confirmer certains facteurs qui agissent sur la détermination des scores d'efficacité des écoles. Ainsi, la formation continue dont bénéficient les directeurs d'école, l'expérience et le dynamisme des maîtres, les visites de l'inspecteur, les variables relatives à la classe et aux élèves et leurs conditions de vie pourraient être agir positivement sur l'efficacité des écoles.

Conclusion

Une meilleure éducation signifie généralement une vie meilleure : l'éducation apporte davantage de savoirs, d'opportunités et de choix. Elle assure aux individus leur bien-être et leur ouvre des lendemains meilleurs. Les organismes internationaux et les gouvernements ont compris cet enjeu et se sont investis depuis plus d'une cinquantaine d'années pour assurer le bien-être des nations à travers cette discipline, entendant par là lutter contre la pauvreté et diminuer l'écart de développement qui sépare les pays développés des pays en voie de développement.

Ainsi, de nombreux efforts internationaux et étatiques sont consentis, de multiples rencontres internationales sont organisées, des ressources financières ont été mobilisées et des réformes sont entreprises. Malgré tous ces engagements, la bataille pour la scolarisation primaire universelle est loin d'être gagnée. Cela est vrai pour un assez grand nombre de pays, mais spécialement les pays d'Afrique subsaharienne francophone. Le constat demeure amer : le système éducatif de la majeure partie des pays du Sud, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne francophone, reste encore sur le quai de l'atteinte des objectifs du millénaire, en particulier la garantie d'une éducation primaire universelle et de qualité.

Pour la plupart des individus, la vie demeure une suite de graves difficultés auxquelles même l'éducation peine à trouver une solution. L'adage général selon lequel plus d'investissements dans l'éducation sont suffisants pour assurer la performance du système éducatif se trouve dès lors fortement contrarié.

L'analyse de la relation dotation en ressources-efficacité des écoles a permis de trouver des éléments de réponses en la matière.

En effet, très souvent lorsqu'il est question d'évaluer l'allocation en ressources qui est faite aux établissements scolaires, l'analyse porte essentiellement sur la quantité de facteurs qui est affecté, en termes de nombre d'enseignants (es) qu'on confronte au nombre d'élèves présents dans les salles de classe, nombre de salles de classe au sein de l'établissement et plusieurs autres variables en quantité. La classification des écoles qui a été faite au départ tient compte de cette dotation factorielle en quantité. Trois classes d'écoles ont donc été établies et une analyse de l'efficacité de chacune d'elle a été effectuée. Il ressort de l'analyse une forte controverse de cette relation dotation en ressources-efficacité.

En effet, l'analyse met en exergue plusieurs catégories d'écoles : des écoles bien dotées et efficaces, des écoles bien dotées et inefficaces, des écoles pas bien dotées et inefficaces, des

écoles pas bien dotées et efficaces. Ainsi, même s'il est établi que les écoles urbaines généralement bien dotées sont efficaces au CP2, au CE2 et dans une certaine mesure au CM2. Il paraît clair que les facteurs d'efficacité ne résident pas dans les dotations en quantité, mais plutôt dans les dotations en qualité, c'est-à-dire les valeurs et caractéristiques intrinsèques liées aux personnes, matériels pédagogiques et équipements mis à la disposition des écoles, ceci fait dans un souci d'adéquation aux besoins spécifiques des écoles et d'équité. L'estimation économétrique a permis de mettre en exergue de tels facteurs, principaux leviers sur lesquels devrait se pencher la politique éducative pour une meilleure rentabilisation du système éducatif ; la recherche de l'efficacité passe donc par la mise en œuvre et l'adoption d'actions coût efficaces susceptibles de garantir la performance des écoles tout en réduisant les gaspillages d'intrants habituels dans les établissements.

De cette analyse des données sur l'évaluation des apprentissages des élèves du CP2, CE2 et CM2, des enseignements utiles seront nécessaires pour la définition de la nouvelle politique éducative du pays surtout que le secteur éducatif est exposé depuis 1990 à des turbulences sociales qui ont atteint leur point culminant avec la crise militaro-politique déclenchée en septembre 2002. Aussi la recherche, dans des futurs travaux, pourrait se pencher sur l'impact des ressources allouées aux écoles primaires sur les résultats des élèves dans un contexte de crise (avec les données du Pasec Côte d'Ivoire de 2009). D'ailleurs, les premiers résultats provisoires du Pasec 2009 interpellent surtout en fonction du recul significatif en mathématiques comparés à l'évaluation précédente ; ces données n'étant pas encore disponibles. D'où la nécessité d'examiner les effets du conflit de 2002 sur la demande d'éducation dans la troisième partie de cette thèse. Cependant, il faut signaler que les données qui seront utilisées à cet effet, proviennent des deux dernières enquêtes MICS (2000 et 2006) réalisées après des ménages, faute de disponibilité des données PASEC sur la période post-conflit (les données utilisées pour les analyses de cette deuxième partie datant de 2002).

Troisième partie

**Crise ivoirienne et ses conséquences sur la
demande d'éducation au primaire**

Introduction

Les guerres naissent souvent du sentiment qu'une injustice a été commise dans le passé ou qu'elle risque de l'être dans l'avenir (Mooney, 1995). Dans ce cas, le conflit est mené pour y mettre fin ou pour prévenir l'injustice virtuelle. Mais la violence peut-elle vraiment instituer ou réinstaurer la justice sociale ? Selon ses propos, « *les relations humaines sont entachées de conflits, la loi existe pour réguler ces rapports, même si elle peut favoriser certaines personnes et défavoriser d'autres* ».

Depuis les indépendances, plusieurs pays africains ont connu une recrudescence de conflits armés, de guerres et de violences (Giri, 1986). Cette situation a largement contribué à fragiliser et même à compromettre le processus de développement du continent africain, ce pourquoi, elle a toujours mérité l'attention des chercheurs de toutes les disciplines. Aujourd'hui, les Etats semblent se passer le relais des violences politiques. L'Afrique est devenue, comme l'ont si bien révélé de nombreux spécialistes, un vaste continent en ébullition, secouée par de multiples crises politiques, économiques, ethniques, culturelles, religieuses, urbaines, alimentaires, etc. Bien souvent, qui dit Afrique, pense continent le plus pauvre du monde, théâtre de multiples et récurrents conflits armés et de souffrances humaines. Les cas les plus dramatiques ces dernières années sont : l'Algérie et la Lybie en Afrique du Nord, l'Angola, le Mozambique, le Rwanda, le Burundi et le Kenya en Afrique du Sud, la République Démocratique du Congo, le Congo, la République de Centre Afrique et le Tchad en Afrique Centrale, la Somalie, le Soudan en Afrique Australe, la Sierra Leone, le Libéria, la Guinée Bissau et la Côte d'Ivoire en Afrique de l'Ouest. Autant d'exemples qui renforcent cette image morose. Plus inquiétant, dans de nombreuses régions d'Afrique subsaharienne, crises et conflits sont devenus un mal endémique. Toutefois les situations de conflits diffèrent les unes des autres par leur contexte, leurs causes et leurs effets.

Tableau 62 : Nombre de conflits par région de 1946 à 2006

Régions	Nombre de conflits
Afrique	74
Amérique	26
Asie	68
Europe	32
Middle East	32

Source: Uppsala University, FRIO Database 2006.

Au-delà de la souffrance humaine immédiate qu'ils engendrent, les conflits sont une source de pauvreté, d'inégalité et de stagnation économique. Les enfants et les systèmes éducatifs se trouvent souvent en première ligne. Dans ce sens, le droit à l'éducation se situe au cœur des problématiques soulevées par les déplacements des personnes victimes de guerres, de conflits ou de violences (Turpin, 1986). Comme a pu le constater Lusamba (2004), les situations de violences ethnico-politiques observées ces dernières années en Afrique noire sont des facteurs de dysfonctionnement des systèmes scolaires (la destruction des infrastructures scolaires, les déplacements et tueries des enseignants et des élèves/étudiants, l'enrôlement des apprenants et peut-être aussi des enseignants dans l'armée, la déscolarisation, etc.) ; car elles provoquent l'instabilité familiale en compromettant les chances de scolarisation des enfants, transforment les institutions scolaires en espace de (re)production de conflits, développent les discriminations en milieu scolaire, fragilisent l'environnement scolaire. Ces exemples suffisent pour étayer la thèse selon laquelle les situations de conflit constituent un obstacle majeur au développement de l'éducation et détermine l'effectivité du droit à l'éducation pour les victimes de guerres dans le temps et dans l'espace.

Devenue la nouvelle « *zone des tempêtes* » du continent après la Corne dans les années 1970, l'Afrique australe en 1980, l'Afrique centrale en 1990, la région ouest-africaine, déjà rongée par les guerres civiles au Libéria et en Sierra Leone, est touchée au cœur par la crise ivoirienne, faisant de la Côte d'Ivoire, un terrain d'analyse très préoccupant et un Etat fragile. Pourtant le Gouvernement ivoirien a toujours manifesté un engagement politique élevé pour l'éducation en accordant une grande priorité au développement du système éducatif qui aurait absorbé près de 40 % des dépenses de l'Etat dans les années 1960 et 1970.

Depuis les années 1980, on assiste à des remises en questions successives du système éducatif ivoirien, du fait des résultats non satisfaisants par rapport aux attentes des citoyens. En effet, l'explosion démographique d'une part, la longue crise des années 1980-1993 d'autre part, ont fragilisé l'école ivoirienne. Les taux de scolarisation, après avoir considérablement augmenté dans les années 1970 vont connaître une nette régression vers la fin des années 1980. L'Etat ivoirien, du fait des graves difficultés des finances publiques, de la baisse du coût des matières premières et des programmes d'ajustement structurels, n'a plus les moyens de suivre la demande de scolarisation. Les budgets alloués à l'éducation diminuent d'une année à l'autre ; l'offre scolaire baissant en conséquence, en quantité (nombre d'écoles et d'enseignants par élève) et en qualité (qualification des enseignants, matériel pédagogique). Les ménages subissent une chute de leurs revenus et certains renoncent, pour des raisons financières, à

scolariser tous leurs enfants. De 1993 à 1999, le gouvernement ivoirien a engagé des réformes de fond en vue de lutter contre l'échec scolaire et d'assurer une implication responsable de la communauté éducative. On note le renforcement du dispositif institutionnel : deux décrets organisent la carte scolaire du primaire et celle du secondaire, la loi sur l'enseignement privé, la convention avec les municipalités, la décentralisation de l'organisation des examens, l'immatriculation des élèves du secondaire. Divers organes ont été créés pour promouvoir l'approche participative et renforcer le rôle de la communauté : l'accent a été mis sur la qualité de l'école, la réduction des coûts directs et des coûts d'opportunité pour les familles avec un programme de prêt des manuels scolaires dans 75 % des localités de la Côte d'Ivoire, le développement des cantines scolaires, etc.

Cette politique va être amplifiée dès l'avènement de la politique de refondation du gouvernement de la deuxième République où les responsables politiques vont prôner l'école gratuite pour tous les élèves, et supprimer le port obligatoire des uniformes scolaires. Nous pouvons citer deux grandes initiatives complémentaires, l'une relevant des bailleurs de fonds tels que la Banque mondiale, la Banque Africaine de Développement (BAD) et, l'autre soutenue par les organisations des systèmes des Nations-Unies sous la coordination de l'Unicef.

Cependant en 1999, le pays commence à connaître une instabilité institutionnelle du fait de nombreux changements, occasionnant le départ des responsables initiateurs des principales orientations précédentes. Ensuite, survinrent le coup d'Etat militaire, puis le gouvernement de transition et enfin le gouvernement de la deuxième république marqué par l'idéal de refondation. De nouveaux concepts (gratuité de l'école, préspecialisation destinée aux élèves de 16 à 18 ans, démocratisation de l'école, etc.) apparaissent. Malheureusement, toutes ces initiatives seront freinées brutalement par la crise militaro-politique de 2002.

La coïncidence est encore plus malheureuse lorsqu'en effet, la décennie de « grands efforts de scolarisation » recommandée par la Conférence de Jomtien en 1990, a été, non seulement, ébranlée dans un premier temps par la dévaluation de 50 % du Franc C.F.A. par rapport au Franc français, intervenue en 1994, mais également dans un second temps, par des insurrections de toutes natures depuis 1999-2000, qui ont eu des conséquences négatives non négligeables sur l'économie ivoirienne déjà fragilisée par les mesures d'ajustement structurel et le remboursement de la dette.

Il semble donc légitime de se poser la question si les nombreux troubles sociopolitiques et les mutineries récurrentes inhérents à la crise militaro-politique que la Côte d'Ivoire a connue au

cours de l'année 2002 n'expliquent pas dans une certaine mesure l'état de délabrement du système éducatif qui, du reste s'éloigne de plus en plus de la scolarisation primaire universelle et de l'achèvement au primaire qui nécessite d'assurer la qualité de l'éducation. Cette interrogation justifie l'importance de l'analyse de l'impact de la crise militaro-politique de 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire de 2002 à 2006.

La détermination de cet impact de la crise a un fort intérêt au regard de son importance au niveau national et de son caractère incitatif auprès du politique, du gouvernant et de l'investisseur, en vue de leur collaboration effective, participative et durable. En effet, cette étude s'inscrit dans le cadre des projets permettant de définir des politiques de reconstruction post-crise. Au niveau de la politique éducative, elle devra permettre d'évaluer après la mesure des effets de la crise, les chances de réalisation de la scolarisation primaire universelle en 2015. Au niveau économique, elle va faciliter les mécanismes de relance de la demande d'éducation en tant qu'investissement dans le capital humain et, de redynamiser ainsi le secteur éducatif ivoirien. Elle permettra également de mettre en place des mécanismes susceptibles de limiter ou de réduire les effets à long terme de la crise sur la demande d'éducation notamment, la scolarisation dans l'enseignement primaire. Ces différents aspects doivent conduire à une collaboration effective des autorités avec les chercheurs en vue de trouver des solutions permettant de réduire les effets à court et à long terme de la crise.

Dans le cadre de la réalisation de l'objectif Education Pour Tous (EPT) en 2015, le gouvernement ivoirien a initié un Plan National de Développement du secteur Education / Formation 1998-2010 (PNDEF, 1997) qui intègre des réformes structurelles importantes notamment dans l'enseignement primaire, en vue d'assurer la scolarisation universelle dans le cycle primaire pour l'an 2010. Accroître l'offre d'éducation, qui constitue le cadre dans lequel doit s'exprimer une demande scolaire également très élevée, est resté un objectif très sensible et de haute importance pour le développement des communautés et pour la croissance économique ivoirienne. Mais la crise politico-militaire entamée le 19 septembre 2002 a influencé de manière significative l'offre et la demande en éducation et a modifié le fonctionnement du système éducatif ivoirien du fait des moyens matériels endommagés et des moyens humains meurtris et dispersés. L'accès à l'école aurait donc été limité et plusieurs enfants n'auraient pas pu achever les différents grades dans lesquels ils étaient inscrits. La crise a donc été un choc de grande ampleur dans la société ivoirienne. Son impact sur l'éducation peut entraîner des conséquences très visibles, telles que la destruction d'infrastructures, les blessures ou la mort d'élèves et d'enseignants jusqu'à la détresse

émotionnelle, sociale et psychosociale moins apparente, mais tout aussi préjudiciable, d'enfants qui ont été témoins de violence ou contraints de fuir leur domicile (Unesco, 2010). De ce fait, il est logique de penser que la plupart des différences dans la demande scolaire avant (2000) et après la crise (2006) sont dues à cet événement.

Toutefois, il pourrait avoir eu d'autres changements pendant cet intervalle de temps et ceux-ci pourraient être corrélés avec des modifications dans le comportement des ménages en matière de demande scolaire, et nous pourrions inexactement attribuer la faiblesse de la demande scolaire à l'impact de la crise et même exclure le fait qu'avant cette crise de 2002, le problème de la faiblesse de la demande d'éducation des ménages se posait déjà.

En effet, plusieurs raisons peuvent conduire les parents à retirer leurs enfants du système éducatif. Nous pouvons mentionner par exemple, la pauvreté des ménages, le travail des enfants, le sous investissement dans le secteur de l'éducation, l'impact du Sida, le phénomène de coût d'opportunité en matière de choix éducatif, etc.

En fait, dans un contexte de pauvreté, les ménages semblent être contraints à privilégier leur survie quotidienne à leur bien-être futur. Ainsi, ces ménages peuvent être amenés à utiliser la capacité productive de leurs enfants sur le marché du travail. En d'autres termes, la mise au travail des enfants semble être une solution pour multiplier les sources de revenu et ainsi améliorer la situation du ménage.

Bien plus, étant donné que les politiques de gratuité de l'école ne sont pas encore effectives, l'investissement dans l'éducation des enfants s'avère inutile pour des ménages pauvres. Les difficultés d'ordre financières rencontrées par ces ménages ne leur permettent pas de répondre aux besoins de scolarisation de leurs enfants. En conséquence, le travail des enfants constitue une source non négligeable de revenu de ces ménages. C'est à cette conclusion que parviennent Maitra et Ray (2000), cités par Adjivanou (2005) dans une étude menée au Ghana. Ces derniers trouvent que si les enfants combinent à la fois le travail et l'école, ils contribuent en moyenne à environ 20 % du revenu des ménages. Ce taux représente le tiers des revenus si les enfants sont envoyés uniquement sur le marché du travail. En revanche, les résultats du PASEC montrent que les activités extrascolaires des élèves influencent négativement la performance des élèves à l'école⁵⁹. Les analyses faites par Diallo (1995), à partir données de l'enquête nationale auprès des ménages en Côte d'Ivoire, montrent que le travail des enfants augmente et la scolarisation baisse au fur et à mesure que le niveau de vie

⁵⁹ Voir la partie 2 chapitre 1.

du ménage diminue. La situation de pauvreté des ménages et le travail des enfants pourraient donc déjà être une des causes de la faiblesse de la demande de scolarisation chez certains ménages et cela, est bien antérieur à la crise de septembre 2002. Les différentes enquêtes menées auprès des ménages (ENV 1998, MICS 2000 et ENV 2002) avant la crise de 2002 qui traitent de ce phénomène, mettent en évidence l'ampleur du travail des enfants en Côte d'Ivoire et son impact négatif sur la scolarisation de ces derniers.

Par ailleurs, la déchéance de l'école pourrait être attribuée à un sous investissement dans le secteur, à une mauvaise allocation des ressources, à une inadéquation entre les enseignements dispensés et les débouchés pour les sortants. Devant une fragilisation de la situation macro économique et son corollaire de plan d'ajustement structurel, les pays ont dû temporiser leurs ambitions afin de faire face aux problèmes de solvabilité et aux forts taux d'endettement. Toutes ces mesures ont fortement affecté les investissements en éducation alors que la pression pour la scolarisation s'accroît au sein de la population, contribuant ainsi à une augmentation de la demande scolaire.

De plus, l'intensité de la crise pourrait être corrélée avec des niveaux ou des tendances dans l'accomplissement éducatif de la population et plus précisément la demande scolaire. Dès lors, la question fondamentale à laquelle il importe de répondre est d'isoler l'effet de la crise militaro-politique de 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire d'autres causes possibles et de corriger les estimations de ces corrélations potentielles afin de voir son impact spécifique sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire en termes d'accès à l'école, d'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire, et en terme de réalisation de l'enseignement primaire universel en Côte d'Ivoire en 2015.

De façon globale, cette étude analyse l'impact de la crise politico-militaire de 2002 sur la demande scolaire dans l'enseignement primaire c'est-à-dire mesurer l'impact du conflit sur l'accès à l'école, l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et sur les chances d'atteindre la scolarisation primaire universelle en 2015.

La présente thèse voudrait de façon spécifique, sur les données ivoiriennes : (i) comparer l'évolution respective de l'accès et de l'achèvement avant (en 2000 ou 2002) et après la crise (en 2006 ou 2008) ; (ii) évaluer les différences dans l'accès et l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire avant (en 2000 ou 2002) et après la crise (en 2006 ou 2008); (iii) mesurer les effets à moyen terme de la crise sur l'accès et l'achèvement plusieurs années après la fin du conflit de 2002 ; (iv) développer des mesures distinctes de l'intensité de la guerre dans les différentes régions touchées par la guerre ; (v) isoler l'effet spécifique à

attribuer à la crise et ressortir d'autres facteurs susceptibles d'expliquer véritablement le retard du pays dans la scolarisation primaire universelle.

Nous nous proposons de vérifier si l'impact négatif robuste de la crise politico-militaire de 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire de 2002 se traduit par la baisse respective de la proportion d'enfants qui accèdent et qui achèvent les différents grades de un à six de l'enseignement primaire et, ensuite de voir si les effets négatifs à moyen terme de la crise de 2002 sur la demande scolaire dans l'enseignement primaire compromettent l'objectif de la scolarisation primaire universelle qui a moins de chances d'être atteint en 2015 en Côte d'Ivoire.

Cette partie de la thèse va s'articuler autour de quatre chapitres comportant chacun deux sections. Le premier chapitre, concernera la revue de la littérature sur la notion de demande d'éducation et sur l'impact des crises et des guerres sur la demande d'éducation tout en mettant un accent particulier sur la crise ivoirienne de septembre 2002 et ses effets sur l'offre et la demande d'éducation dans le primaire. Les différents aspects méthodologiques (données et sources, spécification et mise en œuvre de la méthode d'estimation, démarche méthodologique) seront évoqués. L'impact de cette crise sur la demande d'éducation sera le cœur du deuxième chapitre, à partir d'une part, des enquêtes Multiple Indicators Cluster Surveys (MICS) réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 (avant la crise) et en 2006 (après la crise), soit quatre ans plus tard et d'autre part, à partir des enquêtes sur le niveau de vie des ménages réalisées en Côte d'Ivoire en 2002 (avant la crise) et en 2008 (après la crise), soit six ans plus tard, par la méthode d'estimation en double et triple différences et la correction par les variables instrumentales. La mise en œuvre de cette méthodologie et l'interprétation des principaux résultats obtenus feront l'objet du troisième chapitre de cette partie. La discussion des principaux mécanismes par lesquels la crise aurait eu sur la demande d'éducation sera abordée dans le chapitre suivant. Aussi, ce dernier chapitre, proposera à l'égard des acteurs et décideurs du pays, des mesures permettant d'atténuer l'impact des événements de la crise et d'améliorer la demande d'éducation dans l'enseignement primaire. Au final, une conclusion relative à cette partie permettra de ressortir les points saillants de notre analyse.

Chapitre 1- De la demande d'éducation à l'impact des situations de crise

L'éducation est un apprentissage tout au long de la vie qui peut être formel, informel ou non-formel. Il est dit formel, lorsque celui-ci se déroule dans un établissement de formation ou d'éducation. Il est généralement structuré et validé par un certificat ou un diplôme. L'apprentissage formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant.

L'apprentissage est caractérisé de non-formel s'il n'est pas dispensé dans un établissement d'éducation ou de formation et n'est généralement pas validé par un certificat ou un diplôme. Il peut se dérouler sur le lieu de travail ou dans le cadre d'activités organisées par des associations ou des groupes issus de la société civile de même que par des organismes. Cependant, il est structuré et est également intentionnel du point de vue de l'apprenant.

En ce qui concerne l'apprentissage informel, il résulte des activités de la vie quotidienne effectuées dans le cadre professionnel, familial, communautaire ou de loisirs. Contrairement aux deux premiers, il n'est pas structuré et intentionnel dans la plupart des cas.

Ainsi définie, l'éducation est à la fois un processus de formation de la personne et de socialisation, un processus diffus de transmission et de création de la culture. Elle est « *avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* » (Durkheim 1922, p. 3). Elle est assurée par la famille, par le milieu professionnel, par les différentes instances de la société. C'est la raison pour laquelle elle est au centre des préoccupations de tous, notamment des États et des organisations internationales. Définie à la fois comme biens de consommation et de production par de nombreux spécialistes de l'éducation, cette dernière est l'objet de demande de la part des parents pour la scolarisation de leurs enfants dans nombre de pays. En plus du revenu, la demande d'éducation est par conséquent fonction de multiples facteurs à la fois culturels, sociaux et démographiques. Elle répond à une logique autre que celle de l'*homo œconomicus* ; ce qui fait d'elle un bien particulier.

Cette section sera l'occasion de jeter un regard sur les déterminants de l'éducation et l'impact des crises sur la demande d'éducation.

1.1- Déterminants de la demande d'éducation

Des études qui se terminent par des recommandations d'actions, paraissent le plus souvent trop générales et théoriques, et n'incluent pas le coût (même estimé) de ces actions, soit pour

les parents, soit pour le gouvernement. L'hypothèse semble avoir été faite qu'augmenter la prise de conscience chez les parents autour de l'importance de l'école, donner une plus grande priorité à l'éducation de base et augmenter le budget de l'Etat consacré à l'éducation, suffirait à envoyer tous les enfants à l'école et à les y maintenir. Or, être conscient de l'éducation et vouloir envoyer un enfant à l'école ne signifie pas être en mesure de le faire. De manière générale, les études réalisées dégagent trois facteurs qui influencent la demande d'éducation. Ces facteurs sont d'ordre institutionnel, familial et social.

1.1.1- Prédominance de l'offre

Dans de nombreux pays notamment en Afrique subsaharienne, les dépenses publiques sont principalement réservées aux fonctions régaliennes de l'Etat : défense nationale, sécurité, etc. Avec la crise économique des années trente et la révolution keynésienne, ces dépenses acquièrent une autre dimension et une légitimité dans les domaines économique et social. La dépense publique vient, selon les keynésiens, s'ajouter ou se substituer aux dépenses de consommation et d'investissement, notamment dans les situations de crise, au moment où les agents ont recours à une épargne de précaution. Elle crée un effet multiplicateur permettant de générer de la croissance économique. Avec la crise des années soixante-dix, la dépense publique a été perçue comme un frein à la croissance économique dans la plupart des pays en développement. Elle serait à l'origine du déficit budgétaire et de l'endettement. Son financement crée un effet d'éviction de l'investissement privé par le biais de la hausse des taux d'intérêt. La dépense publique apparaît donc moins productive que la dépense privée. Dans le domaine de la protection sociale, elle aurait un effet désincitatif sur l'offre de travail, donc sur la productivité et ainsi sur la croissance économique.

Cette remise en cause a toutefois été tempérée par les travaux de la théorie de la croissance endogène qui ont mis en évidence le rôle positif joué par les infrastructures et les investissements éducatifs sur la croissance économique. C'est sur cette même lancée que Kane (2004) a montré que les dépenses publiques de fonctionnement agissent négativement sur la croissance contrairement aux dépenses publiques d'investissement en éducation, santé et infrastructure. Les dépenses d'éducation constituent ainsi, un investissement qui contribuerait à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales.

C'est pourquoi, l'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs est la satisfaction des besoins en main-d'œuvre qualifiée qui permettront le développement économique. Pour ce

faire, les planificateurs en éducation veillent au maintien d'un équilibre entre l'offre et la demande de personnel qualifié. Le contenu des formations dispensées dans les systèmes éducatifs répond généralement aux besoins des entreprises susceptibles d'embaucher les futurs diplômés. La satisfaction de ces besoins se traduit par l'ouverture de filières, l'articulation des cursus et la durée de ceux-ci. L'accès à ces filières est généralement conditionné par des règles d'accès et éventuellement les effectifs admis à les suivre. Le système éducatif, dans un souci d'assurer la qualité de l'enseignement dans ces filières d'une part, et l'équilibre sur le marché de l'offre et de la demande de diplômés d'autre part, revoit les conditions d'admission ; influençant de ce fait la demande d'éducation. Cette influence fût relevée par Vincens (2000, p. 6) en ces mots : « *L'architecture d'un système éducatif influence la demande d'une manière plus subtile par sa capacité d'élargir ou de refermer l'éventail des choix et de faciliter ou de compliquer, en quelque sorte, la prise de décision par les familles et les jeunes* ». En outre, l'influence peut se manifester à travers des politiques relatives au financement et à l'accès aux études en termes de subvention totale ou partielle des frais de scolarité. Aussi, l'Etat peut influencer la demande d'éducation à travers la proximité des infrastructures éducatives (Hill et King, 1993), l'équipement de ces infrastructures, la qualité des enseignants. Par ailleurs, le système éducatif par son fonctionnement et sa structure influence significativement la poursuite des études. En effet, Vincens dans « *l'évolution de la demande d'éducation* » a relevé le fait qu'une moindre modification des règles peut suffire pour entraîner des effets considérables sur la demande d'éducation. Dans sa démonstration, l'auteur évoque le cas de l'Italie, qui, à travers l'unification de la formation obligatoire au début des années soixante et une plus large ouverture de l'enseignement supérieur aux diplômés des instituts techniques et professionnels, a réussi une élévation de la scolarisation. L'auteur poursuit en précisant que cette influence peut être même non prévue par les planificateurs de l'éducation. A cet effet, il relève le cas des poursuites d'études après les IUT en France et l'orientation vers le système dual de titulaires de l'Abitur en Allemagne. Cependant, les ressources étant limitées, le problème économique de base, auquel tous les gouvernements font face, repose sur la décision d'allocation des ressources rares (la force de travail, le capital, la terre et d'autres ressources naturelles) entre les objectifs concurrents (la consommation, la croissance économique et l'équité). La résolution de cette équation nécessite un certain nombre de sacrifices. Ainsi, lorsque les décisions d'investissement, notamment en éducation, sont prises, l'Etat supporte des coûts d'opportunité ; raison pour laquelle, le choix de l'Etat d'investir par exemple dans l'enseignement primaire ou supérieur

doit être basé à la fois sur une analyse coût-avantages (efficacité externe) et sur une analyse coût-efficacité (efficacité interne).

1.1.1.1- Analyse coût-avantages

Dans la plupart des utilisations de l'analyse coût-avantages en éducation, les calculs ont été basés sur le taux de rendement interne plutôt que sur les autres critères tels le rapport coût-avantages et la valeur actuelle nette. Le taux de rendement interne a l'avantage d'être plus immédiatement compréhensible et de s'adapter au calcul de rentabilité du capital humain. Aussi, est-il une mesure de la rentabilité de l'investissement du point de vue des étudiants et des familles ou de la société dans son ensemble. Ainsi, on distingue deux types de taux de rendements internes, à savoir le taux de rendement social et le taux de rendement privé. Le taux de rendement interne privé mesure la relation entre les coûts et les avantages de l'éducation pour l'individu. Le taux de rendement interne social, quant à lui, mesure la relation entre tous les coûts sociaux de l'éducation qui doivent être supportés par la société dans son ensemble, et les avantages qui doivent lui revenir. Ces indicateurs sont des outils importants pour l'évaluation d'un investissement en éducation. En effet, le taux de rendement interne privé est, non seulement, l'un des facteurs qui déterminent la demande individuelle d'éducation, mais il est aussi très utile pour savoir comment l'éducation devrait être financée et comment les coûts et les avantages devraient être distribués. Le taux de rendement interne social est utilisé pour comparer l'investissement en éducation et l'investissement en capital physique. Il sert à confronter le plus souvent les coûts et les avantages de différents types au niveau d'éducation. Pour ce faire, le taux de rendement est lui-même comparé au coût d'opportunité social du capital puis comparé aux taux de rendements alternatifs. A cet effet, il est important de procéder à la mesure des coûts d'investissement dans le domaine de l'éducation. En éducation, la mesure des coûts de l'investissement diffère de celle de l'analyse financière. L'analyse économique de l'investissement en éducation mesure le coût total par les coûts d'opportunités de l'investissement plutôt que par les dépenses monétaires qu'il engendre. Ainsi, celle-ci estime le coût total d'un investissement en termes d'opportunités alternatives auxquelles on renonce. Cela suppose une identification exhaustive des ressources aussi bien humaines que matérielles utilisées dans le cadre du projet d'éducation et non seulement, celles pour lesquelles une dépense apparaît dans le budget du ministère de l'éducation, car certaines dépenses peuvent ne pas apparaître dans un poste comptable dudit ministère mais dans celui d'un ou plusieurs ministères ou même dans aucun budget. Ces coûts

sociaux doivent intégrer la valeur des bâtiments et de l'équipement. Dans le cas des pays en voie de développement, compte tenu des taux de perte élevés, il est important d'inclure les coûts sociaux des déperditions scolaires (abandons et redoublements) dans la mesure des coûts ; les RESEN ont particulièrement analysé ce point.

1.1.1.2- Analyse coût-efficacité

L'analyse coût-efficacité est un outil d'aide à la décision. Il a pour but d'identifier la voie la plus efficace, du point de vue économique, d'atteindre un objectif. Dans le domaine de l'éducation, cette analyse permet de discuter de l'efficacité économique d'un système éducatif, d'un établissement voire d'une classe.

L'analyse coût-efficacité encore appelée efficacité interne porte sur les inputs éducatifs et les résultats scolaires aussi bien au sein d'une institution scolaire déterminée qu'à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble. Lorsqu'il s'agit d'une institution déterminée, les résultats sont appréciés par rapport aux objectifs de cette dernière et non par rapport à ceux de la société. La mesure de l'efficacité interne nécessite une connaissance bien claire des objectifs éducatifs et une panoplie de mesures des résultats qui reflètent ces différents objectifs ainsi que le degré de succès avec lequel ils sont atteints. Vu la valeur de la détermination des indicateurs approchés, des connaissances et des capacités acquises à l'école, généralement l'on procède à une mesure purement quantitative (exemple : nombre de diplômés qualifiés produits par le système éducatif). Cette mesure est ensuite comparée aux inputs (exemple : nombre d'années-élèves nécessaires). Le lecteur voudra bien se référer à la deuxième partie de la présente thèse où nous en avons largement parlé.

1.1.2- Revenu familial

L'un des facteurs les plus déterminants de la demande d'éducation est le revenu familial. Une étude en Malaisie (Meerman, 1979 cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988) est arrivée à la conclusion selon laquelle, pour chacun des différents niveaux d'enseignement, la demande effective est une fonction positive du revenu. Une baisse du revenu entraînerait une baisse également de la demande d'éducation. Ainsi, les familles pauvres supportent difficilement les coûts de scolarisation (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Même en présence d'une gratuité de l'école, ces coûts demeurent toujours élevés, car en plus des frais d'inscription, les familles supportent les coûts liés à l'achat des fournitures (livres, cahiers, stylos, etc.). Dans les grandes villes, en plus de ces coûts, on enregistre des dépenses liées au transport, à la restauration des enfants (lorsqu'ils sont éloignés du lieu d'habitation). Cette situation est plus

accentuée en Afrique avec le nombre d'enfants généralement élevé dans ces familles et plus particulièrement, dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone de la zone franc, comme le souligne Kobiané (2006, p. 28) : « *dans les pays de la zone franc par exemple, la dévaluation du franc CFA de janvier 1994 aurait entraîné une augmentation du prix des fournitures scolaires et des équipements de l'ordre de 60 %* ».

1.1.3- Impact des caractéristiques démographiques du ménage sur l'éducation

La démographie, précieux outil au service des politiques de population, constitue un instrument indispensable de planification des systèmes éducatifs, en particulier dans les pays où la scolarisation universelle constitue une véritable préoccupation. Ainsi, des variables telles que le nombre de personnes vivant dans le ménage, l'identification des différentes personnes du ménage, le statut et le sexe de l'enfant, et la situation matrimoniale, le sexe et le niveau d'instruction du chef de ménage influencent plus ou moins la scolarisation des enfants. C'est ce que nous allons aborder dans la suite de notre réflexion.

1.1.3.1- Taille du ménage

Des études ont abouti à la conclusion selon laquelle la taille du ménage est un facteur déterminant dans la décision de scolarisation des enfants. Au fur et à mesure que le nombre d'enfants s'accroît, on constate que la prise en charge de ceux-ci devient de plus en plus difficile à assumer car les ressources disponibles commencent à être moins importantes ; cet argument a été utilisé particulièrement en Afrique australe pour avancer vers la gratuité de l'école. Cette conclusion amène à l'hypothèse selon laquelle il existerait une relation inverse entre la fécondité et la scolarisation des enfants. Une baisse de la fécondité s'accompagnerait d'une amélioration du bien-être des enfants (Becker, 1991 ; King, 1987) cité par Kobiané (2006). Cependant, cette hypothèse, vérifiée en Asie du sud-est (Knodel et Wongsith, 1991; Sathar et Lloyd, 1993), ne l'est pas en Afrique. En effet, au Sud du Sahara particulièrement, il a été montré à travers des études empiriques (Gomes (1984) sur le Kenya ; Lloyd et Blanc (1996) sur sept pays d'Afrique Subsaharienne à savoir le Kenya, la Tanzanie, le Cameroun, le Niger, le Malawi, la Namibie et la Zambie), que la relation entre la taille du ménage et la scolarisation des enfants est presque inexistante, sinon négative. Toutefois, l'étude comparative réalisée par Montgomery *et al.* (1995) sur la Côte d'Ivoire et le Ghana révèle qu'au Ghana quel que soit le milieu de résidence, la relation est positive contrairement à la Côte d'Ivoire où en milieu rural, les ressources disponibles croissent avec le nombre d'enfants et en milieu urbain, la relation est négative.

1.1.3.2- Structure par âge du ménage

La scolarisation est influencée par le fait que le ménage possède des enfants en bas âge, des femmes, des hommes ou des personnes âgées. Cette influence est encore plus élevée chez les filles. En effet, les femmes et les adolescentes étant substituables dans les charges domestiques, la garde des plus petits revient généralement aux filles de même que les activités domestiques (cuisines, entretien de la maison, etc.). Toutefois, la présence de plusieurs femmes dans le ménage, pourrait contribuer considérablement à la baisse de la demande de main-d'œuvre des filles ; lesquelles exemptées de ces travaux domestiques auraient plus de chances d'être scolarisées. Ainsi, il existerait une relation négative entre la scolarisation des enfants surtout celle des filles et le nombre d'enfants en bas âge d'une part, et une relation positive entre la scolarisation des filles et le nombre de femmes vivant dans le ménage d'autre part, (Marcoux 1994a, Wakam (1999).

Par ailleurs, les travaux de ces mêmes auteurs ont montré que la présence importante d'adultes masculins (30 à 59 ans) dans le ménage influencerait négativement la fréquentation scolaire des enfants, en particulier celle des filles pour deux raisons essentielles. La première est relative aux caractères encore stéréotypés des activités dans les sociétés des pays en développement ; les filles se chargent, toutes seules, des travaux domestiques alors que les garçons jouent ou regardent la télévision. La deuxième raison est relative au fait que les hommes ont tendance à solliciter la main-d'œuvre infantile dans le cadre de leurs activités économiques.

Quant à la présence de personnes âgées (60 ans et plus) dans le ménage, leur influence sur la scolarisation varierait en fonction de leur sexe et du milieu de résidence. La présence de personnes âgées de sexe féminin dans le ménage en milieu rural aurait un impact positif sur la fréquentation des filles et des garçons tandis qu'en milieu urbain, la relation serait non significative chez les filles et curvilinéaire chez les garçons (Wakam, 1999). Lorsqu'il s'agit de personnes âgées de sexe masculin, leur présence dans le ménage aurait une influence négative sur la fréquentation des filles tandis qu'elle serait positive mais non significative chez les garçons (Wakam, 1999).

1.1.3.3- Sexe et situation matrimoniale du chef de ménage

Kobiané, dans son ouvrage « *ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso* (2006) », met en évidence le fait que la demande de scolarisation est aussi fonction du sexe et de la situation matrimoniale du chef de ménage. En effet, les ménages dont le chef est une femme,

généralement de revenu faible, (Barros *et al.* 1997 ; Buvinic et Gupta, 1997) aurait, particulièrement en Afrique subsaharienne, une demande de scolarisation des enfants plus élevée que celle des ménages dont le chef est un homme. Lututala *et al.* (1996) et Pilon (1995), dans une étude portant sur le Togo, ont également abouti à la même conclusion mais tout en précisant que les enfants des ménages avec une femme comme chef restent plus longtemps à l'école.

Cette différence de participation à la scolarisation selon qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme pourrait s'expliquer dans un premier temps par l'affection que les femmes portent aux enfants. Plus attentionnées aux enfants, elles leur accordent davantage de leur temps comparativement aux hommes (Bruce *et al.*, 1995). Aussi, la différence serait due à une gestion plus optimale du revenu par les femmes chefs de ménage, et à l'intérêt plus important qu'elles accordent à l'éducation dans les dépenses du ménage (Bruce et Lloyd, 1997).

Au nombre des déterminants de la demande de scolarisation, la situation matrimoniale du chef de ménage y figure. En effet, les travaux de Pilon (1993), de Lututala *et al.* (1996) et de Gérard (1998) ont laissé apparaître que les chefs de ménage monogames scolariseraient plus les enfants que les polygames. Toutefois, la polygamie favoriserait la compétition et le plus grand succès des enfants surtout des garçons (Gérard, 1998).

1.1.3.4- Niveau d'instruction des parents

Des différentes lectures de chercheurs s'intéressant au domaine de l'éducation, il en ressort que le niveau de scolarisation des parents a un effet positif sur la scolarisation des enfants. En effet, plus les parents ont un niveau d'instruction élevé, plus la demande de scolarisation est élevée. Pilon et Clevenot (1996) précisent que cet effet est important lorsque le chef de ménage a atteint le niveau secondaire. Par ailleurs, ces auteurs, à partir d'une étude dans cinq pays (Sénégal, Kenya, Zambie, Gambie, Madagascar et Malawi) aboutissent, en ce qui concerne le Sénégal, à la conclusion selon laquelle les filles dont les parents ont été scolarisés auraient 5,8 fois plus de chances d'être scolarisées par rapport à celles dont les parents n'ont jamais été scolarisés. En considérant la configuration "père non instruit et mère ayant été scolarisée", Pilon conclut, toujours à partir de la même étude, qu'elle procure généralement des chances de scolarisation un peu plus élevées que la configuration inverse. Montgomery *et al.* (1995), parviennent également au même résultat. En effet, ces derniers montrent que le niveau d'instruction de la mère avait un impact statistiquement significatif sur la scolarisation des enfants. Cependant, ces auteurs, dans le cas de la Côte d'Ivoire, constatent qu'en milieu rural, le niveau d'instruction des femmes a des effets relativement faibles sur la scolarisation

des enfants et qu'en milieu urbain, ceux-ci sont nettement positifs. C'est dans la même logique que Zoungrana *et al.* (1998), à partir des données de l'enquête « *Dynamique Familiale et Education des Enfants à Bamako* », soulignent que le niveau d'instruction du père et celui de la mère sont inéluctablement les facteurs les plus déterminants dans la scolarisation des enfants. De plus, ils aboutissent à la conclusion selon laquelle l'enfant aurait huit fois plus de chance d'entrer à l'école si le père (respectivement la mère) a le niveau « secondaire ou plus », par rapport à l'enfant dont le père (respectivement la mère) est sans instruction. Tansel (1997), quant à lui, en examinant l'importance de l'éducation des parents sur la scolarisation des enfants et l'effet du sexe dans cette relation, dans le contexte du Ghana et de la Côte d'Ivoire, aboutit à un résultat contraire à d'autres études. Selon ce même auteur, l'éducation du père semble avoir un impact plus important que celle de la mère. Cette étude révèle des différences entre les deux pays. Ainsi, au Ghana, l'éducation des parents paraît avoir un plus grand impact chez les garçons que celui observé chez les filles. L'inverse est confirmé en Côte d'Ivoire.

Utilisant les données de l'Enquête Prioritaire réalisée en 1998 au Burkina Faso qui concernent 8 478 ménages, Zonon (2005) a relevé au terme de son étude sur « *Atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) en jouant sur la demande de l'éducation primaire* » que le niveau d'éducation du père influence positivement la scolarisation des enfants. Ce résultat est conforme à celui obtenu par Becker quand il parle d'effet générationnel. D'après Zonon (2005, p. 13), « *les générations qui ont pu accéder à des niveaux d'éducation élevés vont tenter de reproduire le même scénario au profil de leurs descendants* ».

1.1.3.5- Statut familial de l'enfant

Le statut familial de l'enfant (appréhendé à travers le lien de parenté avec le chef de ménage et éventuellement la présence ou la survie des parents) est un facteur qui discrimine les enfants en matière d'éducation. Pilon (1995), dans une étude au Togo sur les enfants de 6 à 14 ans, montre que les enfants confiés sont moins scolarisés que les enfants du chef de ménage. Dans leurs travaux sur le Cameroun, Eloundou-Enyegue et Williams (2006) révèlent également que les enfants confiés ont entre 5 et 8 % moins de chances d'être scolarisés que les enfants biologiques du chef de ménage. Ce déficit est plus important (-38 %) dans la province du centre du Cameroun, probablement en raison du niveau de scolarisation et d'urbanisation plus élevé de cette province ; ce qui peut favoriser la différenciation scolaire.

Par ailleurs, Bicego *et al.* (2003) cité par Bilo'o (2004), ont pu établir en ce qui concerne la scolarisation que la perte d'un de ses parents est significativement associée à une diminution des chances d'être au niveau scolaire approprié à son âge. Pour Yaro *et al.* (1999), « *lorsque l'enfant a perdu un de ses deux parents, il n'a plus que 50 % de chances d'accéder à l'école et seulement 10 % lorsque ce sont les deux parents* ». Ainsi selon ces auteurs, au Burkina-Faso, près de huit orphelins sur dix ont dû abandonner l'école, faute de moyens financiers.

Pour Lloyd et Blanc (1996), au Cameroun, la survie des parents ne semble pas absolument décisive pour la scolarisation des enfants ; la différence de scolarisation ne serait pas significative entre les enfants orphelins et les autres enfants. Ce qui contredit les résultats obtenus par Wakam pour le même pays. En effet, Wakam (2003a), pour sa part, dans une étude sur le Cameroun, montre que les orphelins seraient plus défavorisés que les enfants du chef de ménage et que le décès de la mère serait plus néfaste. Il renchérit également que les inégalités entre filles et garçons sont plus prononcées chez les enfants confiés ou orphelins.

Marcoux (1994a) souligne, quant à lui, qu'en milieu urbain malien, le lien de parenté qui unit les garçons au chef de ménage n'a aucun effet sur leur chance de fréquenter l'école, contrairement aux filles. L'auteur révèle qu'en 1998, moins d'une fille sur vingt fréquente l'école lorsqu'aucun lien de parenté ne l'unit au chef de ménage alors que les propres filles de ce dernier se retrouvent à l'école dans 60 % des cas. Les sœurs du chef de ménage présentent également des taux de fréquentation nettement moindres comparativement aux propres filles du chef de ménage. Case et Ardington (2006), dans une revue de plusieurs pays africains, indiquent que l'assistance aux orphelins dépend fortement des liens de parenté les unissant au chef de ménage d'accueil. Quant à Guison (2004), elle analyse le lien entre le statut des enfants, leur sexe et la scolarisation. Pour l'auteur, le maintien des enfants à l'école dépend des conditions de vie et d'accueil dans le nouveau ménage, or les enfants confiés sont davantage sollicités pour les corvées domestiques que les autres. Elle poursuit en affirmant que « *accueillir chez soi des jeunes membres de sa famille peut représenter une façon de disposer d'une main-d'œuvre gratuite permettant à ses propres enfants d'être libérés de leurs corvées donc d'aller à l'école et ce, surtout dans les ménages monogames* » (Guison, 2004, p. 58). En considérant le lien de parenté des enfants avec le chef de ménage, on note une inégalité en matière de scolarisation en défaveur des filles confiées. Guison souligne une forte sous-scolarisation qui toucherait les jeunes filles autres que celles du chef de ménage. D'après cette dernière, ce résultat pourrait être dû à deux types de situations : d'un côté, des jeunes filles envoyées et/ou accueillies non pas pour être scolarisées mais pour « aider », d'un autre

côté, des jeunes filles envoyées pour être scolarisées mais qui ont dû abandonner l'école, en raison notamment du poids des charges domestiques qui leur sont assignées (Kaboré et *alii*, 2004).

En considérant le sexe des enfants, on observe une sous-scolarisation des filles confiées plus importante que celle de leurs homologues garçons. Cette situation s'expliquerait par les raisons même du « *confiage* ». En effet, pour Guison (2004, p. 59), « *les filles, surtout lorsqu'elles sont issues de la campagne, sont confiées à des ménages urbains pour leur servir d'aides ménagères* ». Généralement ces filles sont confiées aux ménages urbains économiquement aisés non pas pour être scolarisées, mais pour assurer la garde des enfants et les activités domestiques. Autrement dit, elles servent de main-d'œuvre supplémentaire surtout lorsque le chef de ménage et son (sa) conjoint (e) travaillent. En revanche, les garçons sont confiés principalement pour être scolarisés.

1.1.4- Facteurs sociaux et culturels

La religion, définie comme une croyance en une force ou des forces surnaturelles souveraines perpétuées par un ensemble de rites et de dogmes, véhicule des valeurs, des normes et des pratiques. Contrairement à la religion chrétienne qui est généralement associée aux valeurs occidentalo-chrétiennes, l'islam est mis en relation avec les valeurs arabo-musulmanes. Ainsi, dans la littérature, l'islam est souvent cité comme un frein à la scolarisation tandis que la religion chrétienne est considérée comme favorable à cette dernière. Les études menées par Yaro (1995) et Gérard (1997) présentent l'islam comme un obstacle à la scolarisation des enfants. Les ménages pratiquant la religion musulmane préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique, car pour eux l'école classique est sans valeur et les enfants de la communauté qui y sont allés n'ont jamais été récupérés pour la religion musulmane (Yaro, 1995). Cette réticence est encore plus importante au niveau de la scolarisation des filles (Barreteau et Daouda, 1998). La sous-scolarisation féminine pourrait s'expliquer par la conception traditionnelle affectant la femme aux activités domestiques, la précocité du mariage. Aussi, elle serait imputée au statut « *d'étrangère* » attribuée à la fille. En effet, la fille étant amenée à quitter sa famille pour aller se marier dans une autre, elle serait généralement considérée dans les sociétés africaines comme une perpétuelle étrangère, en qui, il n'est pas utile d'investir dans la mesure où cet investissement (notamment scolaire) profitera surtout à sa belle famille (Kinda, 1995 ; Roth, 1996 ; Zoungrana *et al*, 1998). Par ailleurs, cette sélection sociale pourrait s'expliquer par le fait que la tradition fixe des limites

étroites au travail des femmes. En effet, une étude réalisée au Népal a révélé que suite au recrutement d'institutrices dans les campagnes de 1968 à 1973, le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement primaire est passé de 13 à 25 % (Unesco, 1975 cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

1.1.5- Mode de production

L'économie de subsistance est un mode de production dont le facteur principal est le travail (main-d'œuvre). Ce mode, généralement rencontrée en Afrique, est l'un des principaux obstacles à la demande d'éducation. En effet, la force de travail des enfants est beaucoup sollicitée dans les travaux domestiques, champêtres et dans l'élevage ; ceci permet aux parents de se libérer pour des tâches plus productives. Ainsi, vu l'importance des enfants dans la production, les parents ont du mal à scolariser leurs enfants. Ce fait est encore plus accentué lorsque le ménage possède un faible capital. Pour ceux pourvus de moyens financiers consistants, la tendance est à l'embauche d'une main-d'œuvre non familiale et par conséquent, à la scolarisation de leurs enfants (Chernichovsky, 1985).

1.2- Influence des crises sur la demande d'éducation

« *Un conflit armé détruit non seulement les infrastructures scolaires mais aussi les espoirs et les ambitions d'une génération entière d'enfants* » (Unesco, 2011, p. 147). Cependant, dans la plupart des pays pauvres, les investissements en armement sont très souvent supérieurs aux investissements dans l'éducation. Ainsi, les situations de guerre et de crise peuvent nuire sur la demande d'éducation. Aussi, tous les chercheurs s'accordent-ils sur le fait que la guerre est un élément de destruction aux incidences négatives sur les supports matériels, physiques et organisationnels des systèmes éducatifs nationaux et donc, qu'elle impacte négativement sur l'offre et la demande d'éducation. En effet, en situation de crise, les écoles et l'éducation en général sont souvent ciblées comme instruments de guerre ou refuge pour les fractions belligérantes. Celles-ci, tendent à vandaliser ou à complètement détruire les infrastructures scolaires et universitaires, les supports matériels, physiques, organisationnels et fonctionnels de l'éducation entraînant ainsi un amenuisement de la demande scolaire des ménages. Bien plus, elles dérègleront le fonctionnement des sociétés et de toutes ses institutions, si elles ne les détruisent pas totalement ou partiellement. On assiste dès lors à des blessures ou des pertes en vie humaine notamment d'élèves et d'enseignants. Ceux qui réussissent à s'échapper, sont contraints de fuir les zones de conflit pour se réfugier dans les localités plus

sécurisées, entraînant ainsi de nombreux cas de déscolarisation comme en témoignent les statistiques du tableau 63.

Tableau 63 : Années de scolarisation perdues, associées à l'interruption des tendances pendant certains épisodes de conflit

	Période de conflit visé	Nombre moyen d'années de scolarisation au début du conflit	Taux d'accroissement du nombre d'années de scolarisation		Année de scolarisations perdues
			Avant le conflit (%)	Pendant le conflit (%)	
Afghanistan	1978-2001	1,8	5,9	0,4	5,5
Burundi (2)	1994-2006	2,9	6,6	-0,3	3,4
Cambodge	1967-1978	3,3	4,0	-1,1	2,3
Irak	1990-1996	6,2	2,2	-1,0	1,4
Mozambique	1977-1992	2,7	7,2	0,7	5,3
Rwanda	1990-1994	4,9	4,7	0,1	1,2
Somalie	1986-1996	2,6	4,5	-2,5	2,3

Notes : 1. Les taux d'accroissement sont tous des taux composés. Le taux avant le conflit est calculé sur la période de 10 ans précédant le conflit. Le taux d'accroissement pendant le conflit est calculé sur la totalité de la période de conflit indiquée. Le nombre d'années de scolarisation perdues est calculé par projection vers l'avenir du taux d'accroissement composé avant le conflit (scénario le plus favorable).

2. Burundi : les données sont celles de 1994 à 2005.

Sources : ISU, 2011.

A cela, s'ajoutent les conséquences d'ordre émotionnel, social et psychologique qui affectent les individus, les rendant parfois incapables de poursuivre leurs études et un cursus scolaire.

Autant les crises affectent les systèmes éducatifs, autant ces derniers peuvent favoriser des conflits violents, ce qui met en évidence l'existence d'une influence mutuelle entre l'éducation et les conflits. S'il est vrai que les conflits ont un effet dévastateur sur l'éducation, cette dernière peut être source de conflit quand elle « *renforce les tensions entre des groupes divisés par des facteurs religieux ou ethniques, ou lorsque l'accès à l'éducation est caractérisé par des inégalités régionales au détriment des groupes les plus pauvres, elle peut contribuer à l'instabilité* »⁶⁰. Une éducation fortement dominée par les idéologies partisans de leaders politiques 'véreux' provoque généralement de violents conflits. Ainsi, en Côte d'Ivoire, la violence, en milieu scolaire et universitaire, instrumentalisée par les politiciens, est un fait qui s'exprime et se vit au quotidien (Koutou, 2010) et a connu une évolution spectaculaire depuis l'avènement du multipartisme en 1990. D'après cet auteur, si certaines formes de cette violence sont subtiles, d'autres comme l'intimidation, la ponction sur les bourses des étudiants et l'agression physique soulèvent beaucoup d'inquiétudes et

⁶⁰ Rapport Mondial de suivi sur l'EPT 2011 : Education et conflits violents, note conceptuelle, février 2010.

d'indignation. Ces agressions physiques sont d'autant plus préoccupantes qu'elles débouchent quelques fois sur des situations tragiques. Le climat d'insécurité instauré par la violence, aurait contribué à l'éloignement de l'école de sa principale vocation, celle de transmettre le savoir aux apprenants. Cette violence s'est exacerbée depuis le coup d'Etat de 1999 et la situation de crise politico-militaire qui s'en est suivie, les élèves et les étudiants seraient devenus les principaux acteurs de la violence à l'école (Vanga et Sika, 2006). Tout cela aurait entraîné un sentiment d'insécurité créé par les syndicats d'élèves et étudiants, d'une part et par les syndicats d'enseignants d'autre part, tant en milieu scolaire et universitaire qu'en dehors de ce milieu.

En outre, un système éducatif qui produit des chômeurs peut contribuer à créer un groupe volatile de jeunes désœuvrés, prêts à intégrer soit des fractions de rébellion en cas de conflits armés, soit des mouvements de revendication. En Côte d'Ivoire, des milliers d'élèves et étudiants déscolarisés ou diplômés, en quête d'emploi n'ont pas hésité à rejoindre des mouvements patriotiques et des rebellions dès le déclenchement de la crise de 2002.

En somme, une éducation de mauvaise qualité participerait au développement d'un climat de tension ou de conflit. Il s'avère donc important pour les Etats fragiles d'identifier les besoins d'éducation et d'instruction de leur jeunesse en relation avec les mutations socioéconomiques. Les pays qui ont connu des conflits armés sont souvent dévastés, avec des infrastructures économiques et sociales partiellement ou totalement détruites ; ils font également face à de graves crises humanitaires. D'après le rapport de l'Unesco (2004), environ vingt millions de personnes sont des réfugiés et trente millions des personnes déplacées dont 60 % d'entre-elles sont des enfants à la fin de l'année 2000. Depuis 1945, près de 150 conflits ont eu lieu à travers le monde et ont causé la mort de plus de vingt millions de personnes. Les victimes civiles représenteraient 80 à 90 %, la moitié étant des enfants. Ainsi les conflits et les guerres occasionnent souvent un vaste mouvement des populations. Certains migrent vers des pays proches ou lointains, quand d'autres se déplacent uniquement à l'intérieur de leur pays sans franchir les frontières nationales pour fuir les combats. De tous les migrants, les individus touchés par des conflits et par l'insécurité sont ceux qui peuvent subir les pires conséquences en matière de développement humain (PNUD, 2009). Le nombre de personnes qui migrent à la suite d'un conflit est énorme : début 2008, ils étaient environ 14 millions de réfugiés à relever des compétences du HCR ou de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine (UNRWA), c'est-à-dire à peu près 7 % des migrants internationaux. L'immense majorité des réfugiés proviennent des pays les plus pauvres du

monde, et c'est vers ceux-ci qu'ils se dirigent. En Asie et en Afrique, les réfugiés représentent respectivement 18 et 13 % de l'ensemble des migrants internationaux. Ils sont encore plus nombreux à être déplacés par la violence et les conflits et à rester à l'intérieur de leurs frontières. Les organisations humanitaires estiment qu'il existe en 2009 environ 26 millions de personnes déplacées dans leur propre pays, dont 4,9 millions au Soudan, 2,8 millions en Irak et 1,4 million en République Démocratique du Congo.⁶¹

Les conséquences de la guerre sur les populations sont multiples et variées, en dehors des pertes en vie humaine et des mouvements de populations. Les adultes survivants sont souvent exclus du monde de travail et vivent dans des conditions les plus précaires (chômage, famine, pauvreté, maladie, etc.). Ainsi, Collier (1999) examine les conséquences négatives des conflits armés sous un angle macroéconomique et dans beaucoup d'autres littératures, les chercheurs se penchent également sur les conséquences négatives à long terme des guerres et des conflits armés sur les enfants. Les bombardements des américains au Vietnam ont eu de lourdes conséquences sur le niveau de la pauvreté, les niveaux de consommation, l'alphabétisation, les infrastructures, ou la densité de la population dans ce pays (Miguel et Roland, 2006). Les bombardements alliés de la seconde guerre mondiale sur les villes japonaises ont extrêmement été dévastatrices (Davis et Weintein, 2002, cités par Akresh et De Walque, 2008), et les bombardements de ces mêmes Alliés sur les villes de l'Allemagne de l'Ouest ont eu un impact significatif mais temporaire (Brakman, Gartesen et Schramm, 2004, cités par Akresh et De Walque, 2008).

Pourtant, la période postcrise s'accompagne souvent d'une paix durable, d'une revalorisation de la performance économique, de la politique de développement, surtout de la santé et de l'éducation et la scolarisation des enfants en particulier, en dépit des tueries et des destructions causées par les guerres, les troubles et les conflits. Ces constats ont été faits dans quarante-et-un pays impliqués dans les guerres civiles entre 1960 et 2003 (Chen, Loayza et Reynal-Querol 2007, cités par Akresh et De Walque, 2008).

L'examen de l'impact macroéconomique de la guerre sur les non-combattants se heurte toutefois au problème de disponibilité des données dans les régions. Toutefois, les études s'intensifient au fur et à mesure de la disponibilité des données des régions de guerre (De Walque, 2006 ; Shemyakina, 2006 ; Akresh, Verwimp, Bundervoet, 2007; Bellows et Miguel,

⁶¹ Source : IDMC (2009b), Carling (2006), Kutnick, Belser et Danailova-Trainor (2007) et Haas (2007) cités par PNUD, 2009.

2008) cité par Akresh et De Walque, 2008).

Comme le révèlent toutes les statistiques sur les populations affectées par les guerres, les victimes de toutes sortes de violence, souffrent davantage et subissent de nombreuses conséquences néfastes de la guerre ; la majorité des morts sont des enfants et des femmes. Tous ceux qui n'ont pas payé de leur vie sont privés des besoins fondamentaux comme d'un logement, d'une école, des soins médicaux, de vêtements, et même de la protection de leurs parents certainement décédés ou déplacés. Ils sont souvent utilisés, et parfois sans être rémunérés, dans des travaux forcés y compris la prostitution, dans les exploitations minières, enrôlés dans les conflits comme combattants, etc. Les conflits civils ont affecté presque tous les pays en Afrique subsaharienne, et il est décisif mais difficile de mesurer à moyen et à long termes les conséquences des guerres (Gleditsch *et al.* 2002, cités par Akresh et DeWalque, 2008).

En dépit du problème de fiabilité des données dans les pays en conflit, on constate que la capacité d'accueil des systèmes éducatifs s'amointrit, et les écoles connaissent une sérieuse réduction des effectifs et une détérioration de la qualité de l'enseignement. Au Burundi et au Congo, on a observé une baisse de 11,2 millions d'années-élèves pendant la période de guerre, et une diminution du taux d'inscription de 5 % après les événements (Sommers, 2000, cité par Akresh et De Walque, 2008). En fait, le taux de fréquentation scolaire baisse pendant la guerre ou quelques années après la guerre pour plusieurs raisons, dont certaines ne sont pas évidentes. Il est d'abord difficile de trouver les enfants scolarisés qui, en général, combattent dans les zones concernées, ou simplement fuient ou bien se cachent. En outre, les infrastructures scolaires sont souvent occupées par les militaires ou les combattants. Elles leur servent d'habitude de bases, inaccessibles donc aux enseignants et aux élèves. Cette situation paralyse dans la plupart des cas tout le système éducatif et vient encore affaiblir l'offre et la demande d'éducation.

En Centrafrique par exemple, le système éducatif était caractérisé par la faiblesse de l'offre et de la demande d'éducation avant la période de crise. Les troubles sociopolitiques vécues par le pays entre 1991 et 2000, ont davantage consolidé les effets néfastes dus aux problèmes que connaissait l'école avant le début des années 1990, et créé des éléments de limitation ou de réduction de la demande d'éducation. La recrudescence des perturbations sociales et les mutineries militaires qui ont secoué la République centrafricaine ont encore fait baisser le taux d'admission et cette fois, de manière régulière pour atteindre 42,1 % en 1999-2000. De plus, le taux brut d'admission a connu une importante diminution d'environ 18 points durant

la décennie 1990. La situation difficile d'après conflit a eu comme conséquence, la baisse importante du taux de scolarisation résultant de la diminution du taux d'admission à l'école et de la hausse des abandons (Gounebana, 2006).

L'organisation scolaire, et parfois la langue d'enseignement ou les langues enseignées, sont rejetées pour des raisons politiques dans certains conflits, notamment ethniques où la rébellion contrôle des régions. Du coup, le temps de tout reconstruire en espérant gagner la guerre, beaucoup d'enfants vont consacrer leurs temps aux activités extrascolaires notamment économiques pour contribuer à assurer leur survie et celle de la famille. Ils jouent ainsi (étant travailleurs ou combattants) un autre rôle dans la société et sont considérés autrement que de simples enfants. Eux-mêmes se voient et se considèrent désormais importants, et n'envisagent plus, du moins dans leur majorité, de reprendre les études. D'autres facteurs à caractère socio-psychologique, et résultant du traumatisme de la guerre ne favorisent pas non plus une reprise facile des études par les enfants. En effet, la population scolaire évolue avec un statut psychologique spécifique du fait des traumatismes subis durant le conflit armé (Azoh *et al.*, 2004). La guerre transforme en effet la vie des enfants : l'horreur des tueries, l'exploitation dont ils font l'objet ont des effets considérables et durables sur eux, entraînant de sérieux troubles psychiques, voire somatiques. Cela joue directement sur leur capacité à étudier, et souvent ils abandonnent définitivement l'école. En Somalie par exemple, d'après les données de l'Unesco (2000), sur cinq millions d'enfants de moins de dix-huit ans, 50 % sont illettrés, 21 % des garçons et 13 % des filles sont scolarisés ; par contre seulement 20 % des élèves qui fréquentent l'école, achèvent la cinquième année du primaire.

Les effets dévastateurs des génocides et des conflits sur les systèmes éducatifs concernent tous leurs aspects quantitatifs et qualitatifs, et de fait, ne sont pas spécifiques à une région donnée. Le génocide rwandais (1994) par exemple, est l'un des récents épisodes les plus violents de l'histoire, faisant au moins 800 000 victimes personnes décédées, soit 10 % de la population du pays, pendant environ cent jours (Des Forges, 1999, cité par Akresh et De Walque, 2008). Le taux de mise à mort pendant le génocide, est « *le plus élevé des massacres depuis les bombardements atomiques d'Hiroshima et de Nagasaki* » (Gourevitch, 1998, cité par Akresh et De Walque, 2008). Au Rwanda, ce génocide a eu un fort impact négatif sur la scolarisation, avec les enfants exposés complétant une moitié d'année d'éducation de moins qui représente une baisse de 18 % (Akresh et De Walque, 2008). Toutefois, la guerre a été brève et le pays a été repris par un régime relativement bien organisé, dès la fin des hostilités. Les conflits armés ont souvent des impacts négatifs immédiats sur l'économie et le Rwanda ne

fait pas exception à la règle. Les causes des guerres ou des différents conflits internes et internationaux pendant la période moderne de la fin du 20^e siècle, sont essentiellement liées à des conditions économiques (Collier, 1999 cité par Sommers, 2000, et par Akresh et De Walque, 2008).

Toutefois, certains facteurs comme l'injustice sociale, l'inégalité, la misère, le défaut de démocratie, les divisions ethniques et religieuses ont des effets systématiques sur les risques de conflits. Et c'est justement dans les pays pauvres que ces menaces de guerre sont les plus importantes. Ainsi, les pays de l'Afrique subsaharienne font face aux événements entraînant de grandes instabilités politiques. Par exemple, au Nigéria, les populations du Nord musulmanes et celles du Sud chrétiennes sont constamment dans une logique d'affrontement. Les systèmes éducatifs de ces pays fragilisés par les conflits ont été très affectés, et cela expliquerait le grand retard qu'ils connaissent par rapport aux autres pays du monde, par rapport à leurs performances en termes quantitatifs et qualitatifs.

Comme le soulignent les analyses des auteurs susmentionnés, les conflits armés internes, les guerres, les longues grèves interminables et répétitives notamment des syndicats d'enseignants et d'élèves, les violences de toutes sortes, les coups d'Etat, les mutineries militaires, agissent négativement sur les systèmes éducatifs et particulièrement sur les facteurs de demande scolaire. En effet, l'offre d'éducation est négativement affectée ; les écoles sont fermées, les bâtiments de l'école, les équipements et le matériel pédagogique sont détruits, des enseignants sont tués, les étudiants et les enseignants deviennent des réfugiés à l'étranger, les familles perdent leurs économies, leurs ressources s'amointrissent et ils deviennent par conséquent très pauvres. Bref, les ménages connaissent la détérioration de leurs conditions de vie, l'environnement économique se dégrade, de nombreux élèves et étudiants deviennent orphelins perdant l'un ou les deux parents à la fois dans la guerre. Ces effets se traduisent concrètement par la faiblesse des taux d'accès à l'école et d'achèvement des différents grades, etc., et ces constats se confirment également pour la crise politico-militaire que la Côte d'Ivoire a connue en septembre 2002.

1.3- Cas spécifique de la crise ivoirienne de 2002

L'école en Côte d'Ivoire a été un secteur particulièrement sensible aux remous sociaux du dernier trimestre de l'année 2002, et cette crise a eu des conséquences nettement visibles sur la fréquentation scolaire surtout qu'elle a coïncidé avec la rentrée scolaire de 2002-2003. Au lendemain du déclenchement de cette crise, des missions d'évaluation menées à la fois par les

chercheurs nationaux et par le bureau international de l'Unesco, dans les régions occupées par l'ex-rebellion en Côte d'Ivoire, ont révélé un certain nombre d'indicateurs socioéducatifs plutôt négatifs liés à la guerre et à sa capacité de destruction et de perturbation institutionnelle et sociale. Les incidences de la guerre sur l'éducation ont été de trois ordres : en premier, la destruction du champ physique de l'éducation, ensuite, la destruction du champ de la politique éducative due à l'apparition d'au moins deux types de dispositifs d'éducation aux développements séparés, en raison de la partition de fait du territoire national en trois zones (gouvernementale, rebelle et neutre⁶²) et de la rupture du fonctionnement des institutions d'enseignement et de formation et enfin, la destruction du champ psychologique et socioéducatif due au sentiment d'insécurité généralisé (Aka, 2006).

1.3.1- Incidences négatives de la guerre sur les indicateurs socio-éducatifs

Dans les zones occupées par les Forces Nouvelles, la guerre a détruit et détérioré les biens domestiques, les infrastructures, les équipements et les installations scolaires et universitaires, estimées entre 25 et 30 % (MEN/DIPES, 2003) et occasionné la fermeture des institutions d'enseignement et de recherche. Du fait de cette crise, les directions régionales de l'Education Nationale de Bouaké, de Korhogo, d'Odienné et de Man ont été fermées, entraînant dans leur sillage 80 établissements et 2 768 écoles primaires publiques (Azoh *et al*, 2004). Cette crise a aussi accentué le phénomène de fuite des enseignants et la démolition même des infrastructures scolaires. On note à Bouaké (Centre-Nord), deuxième ville du pays, la destruction du lycée des jeunes filles et du campus universitaire.

Cette paralysie de l'administration scolaire a affecté un million d'élèves au moins et plusieurs milliers d'enseignants, privés d'école malgré eux. Environ 704 000 élèves, dont 588 936 du primaire et 115 234 du secondaire, représentant 25,1 % de l'effectif national estimé à 2 807 931 élèves, et 14 692 enseignants dont 11 333 du primaire et 3 359 du secondaire, se sont retrouvés captifs dans la zone occupée par la rébellion au lendemain de la crise (OCHA, 2005). A ce bilan peu reluisant, s'ajoutent la destruction, le pillage et la vente des mobiliers et archives scolaires et de l'équipement informatique et didactique ; l'apparition des enfants-soldats au sein des troupes armées de part et d'autre de la zone de confiance ; le sentiment général d'insécurité tant en zones occupées qu'en zones gouvernementales ; les risques humanitaires élevés dans les domaines de la santé et de l'alimentation ; les risques élevés de

⁶² En zone neutre, aucune administration scolaire n'était existante et cette zone était sous la responsabilité des forces impartiales.

mortalité scolaire confirmés par la disparition de quelques 368 000 élèves (du primaire et secondaire). De plus, depuis l'éclatement de la guerre en septembre 2002, la partition du territoire national a conduit au moins à deux types de dispositifs d'éducation aux développements séparés, matérialisée par le recrutement et la prise en charge des enseignants bénévoles par les parents d'élèves dans la partie du pays qui échappe aux autorités gouvernementales.

Le sentiment d'insécurité généralisée a entraîné d'une part, la délocalisation des institutions internationales et la suspension de leur programme d'appui au développement de l'éducation / formation et, a d'autre part, accentué cette forte migration interne en zones gouvernementales et l'émigration scolaire des enfants vers les pays voisins (Burkina Faso, Mali, Guinée, Sénégal, Togo, Ghana, etc.), en Europe et en Amérique du Nord. En effet, le déplacement relativement important des populations liées à l'école (parents d'élèves, élèves du primaire (12,8 %), élèves de collèges et lycées (36,9 %), d'enseignants du primaire (98,9 %), d'enseignants de secondaire (90,2 %), soit une population totale de 147 735 élèves et enseignants accueillis dans les établissements scolaires de la zone Sud entre septembre 2002 et janvier 2003 (MEN/DIPES, 2003), a fortement perturbé le système éducatif ivoirien dans son ensemble. Les fortes migrations internes des populations liées à l'école ont donc entraîné un surcroît inattendu de demande d'éducation, la surexploitation des structures et infrastructures scolaires, en raison de la méthode de la double vocation qui est un facteur de perturbation au plan de la gestion conventionnelle du temps scolaire, et le silence sur l'expérience des affres de la guerre qui constituent un réel facteur de démotivation au niveau des apprentissages en classe. Cette insécurité permanente, due essentiellement à la crise, et les difficultés économiques des familles se sont traduites dans un premier temps par une baisse de la demande scolaire et la paralysie totale des activités éducatives dans les zones ex-assiégées. D'après Aka (2006), la conjugaison du phénomène migratoire scolaire, l'apparition des enfants soldats et la résurgence de certaines maladies autrefois éradiquées, sont à la base de la disparition des fichiers scolaires, de près de 500 000 élèves depuis l'éclatement de la guerre. Les difficultés et les contraintes de la vie des déplacés se sont également manifestées au niveau des soins de santé, de l'alimentation, du logement et du transport. La compétence parentale, entendue comme la capacité du père à investir et à exercer une autorité au bénéfice de l'enfant déplacé, est quasiment devenue inexistante, parce que le déplacement des populations a davantage disqualifié les parents. En termes simples, la demande scolaire des ménages s'en est trouvée négativement affectée comme le confirment les conséquences de la

crise sur l'accès et l'achèvement des différents cycles de l'enseignement primaire pendant les premiers moments.

1.3.2- Conséquences sur l'accès et l'achèvement des différents grades scolaires

D'après les missions d'évaluation menées par l'Unicef et l'Unesco, près de 500 000 élèves au moins (la grande majorité des 704 000 officiellement recensés dans la zone occupée) avaient été carrément privés d'école dès le déclenchement de la crise au lendemain du 19 septembre 2002. A ceux-là, il faut ajouter la nouvelle génération d'enfants aptes à aller au CP1 en 2002-2003, laquelle, selon les statistiques officielles, tourne régulièrement autour de 300 000 enfants. Environ un million d'enfants se sont retrouvés ainsi déscolarisés, les uns contraints à l'oisiveté et à faire du sur-place, les autres sans espoir d'emprunter maintenant le chemin de l'école, se sont fait enrôlés dans les parties en conflit. Ainsi est apparu le phénomène des enfants-soldats et des milices privées. L'accès à l'école a donc été limité et plusieurs enfants ont été contraints à ne pas achever les différents grades dans lesquels ils étaient inscrits. Aussi, les effectifs scolarisés et le taux d'accroissement annuel des effectifs ont connu une décélération vertigineuse. Plusieurs élèves ont été mis hors du système scolaire ; les filles, plus fragilisées par les traumatismes physiques, corporels et psychologiques vécus, ont également vu leur participation baisser globalement, notamment en zones ex-assiégées où leurs effectifs dans les établissements ont considérablement diminué (Bih et Acka-Doubele, 2006). Le taux d'échec des élèves déplacés a été très élevé (80 %), comparativement à leurs homologues restés sur place (20 %) (Fadiga, 2006). Les facteurs psychologiques (41 %) tels les traumatismes qui découlent de l'expérience de la guerre, sentiment d'insécurité, etc. sont selon lui, les plus déterminants dans l'explication des mauvais résultats scolaires des enfants déplacés. Mais à ceux-ci, s'ajoutent également les facteurs psychologiques, sociologiques (38 %) et pédagogiques (21 %).

En dépit des contraintes de la guerre, les sociétés ont toujours poursuivi leur obligation d'éducation vis-à-vis des citoyens. En effet, en raison de son caractère consubstantiel à la dignité de la personne, ni les guerres, ni les calamités naturelles ne peuvent contraindre les communautés humaines à renoncer à leur mission éducative. Car l'éducation est un droit inaliénable, « *ininterruptible* » et permanent dans les sociétés, même dans un contexte de crise (Fadiga, 2006).

En Côte d'Ivoire, ni la destruction et la dégradation des installations scolaires dans les zones occupées, ni les déplacements massifs d'élèves et d'enseignants dans les zones

gouvernementales ou vers les pays limitrofs, n'ont constitué des facteurs de renonciation à l'éducation (Fadiga, 2006). Bien au contraire, à peine trois mois après l'éclatement de la guerre, des dispositifs particuliers ont vu le jour, de par et d'autre, afin de faire face aux obligations régaliennes de l'Etat et aux obligations morales des communautés et des familles en matière d'éducation et de formation. Face à cette situation, le gouvernement a adopté en décembre, en concertation avec les partenaires au développement dans le secteur de l'éducation, un programme d'urgence en éducation qui a reçu l'accord de ces derniers pour l'appui à sa mise en œuvre.

1.3.3- Programme d'urgence en éducation

En décembre 2002, le gouvernement ivoirien, bénéficiant de l'appui des partenaires au développement, a adopté un programme d'urgence pour l'éducation, dont les principaux objectifs étaient de renforcer le système formel dans le Sud pour absorber les afflux d'élèves et étudiants déplacés et aussi, de trouver des solutions pour le Nord. Ce programme, parallèle au cadre habituel, a permis de scolariser dans les zones libres les enfants provenant des zones assiégées, par l'organisation d'une année scolaire. Celle-ci, ponctuée par la mise en place au primaire de 75 écoles relais dont 516 salles de classe, 64 écoles et 1 142 salles de classes au secondaire et l'organisation d'une session spéciale d'examens à grand tirage (Chelpi-den Hamer, 2011). Tout ceci a permis la scolarisation de 133 826 élèves, dont 74 470 du primaire et 59 356 du secondaire, soit 12,6 % des effectifs dans la zone occupée. Les enseignants, au nombre de 11 124 dont 8 383 du primaire et 2 741 du secondaire, ont pu également se déplacer des zones assiégées vers les zones sous contrôle du gouvernement pour cette année scolaire spéciale (MEN/DIPES, 2003). Aussi, avons nous assisté à la mise en place de plusieurs établissements communautaires dont les structures disposent de tous les niveaux allant du CP1 au CM2. Ces écoles, dirigées par une ONG, sont rétrocédées à l'Etat dès leur validation par les commissions de la carte scolaire.

Le programme d'urgence mis en place a permis, en outre, d'organiser et d'offrir des activités éducatives et récréatives aux enfants des zones occupées, avec l'appui des organisations du système des Nations unies, l'Unicef et l'Unesco, notamment des initiatives locales, propres aux organisations non gouvernementales (ONG) et associations d'enseignants ou de missions catholiques, se sont attelées, concomitamment, à dispenser des cours de mise à niveau dans lesdites zones. Dans les zones occupées par exemple, l'ONG "Ecole pour tous" a pris le relais du Ministère de l'Education Nationale de Côte d'Ivoire et dans les zones gouvernementales,

le Ministère de l'Éducation Nationale a institué au sein des établissements (publics ou privés) des établissements relais, grâce à la généralisation de la double vacation, un mode de gestion qui a permis de doubler pratiquement la capacité d'accueil des structures existantes.

Tableau 64 : Nombre d'écoles et des classes primaire selon le statut de l'école en zones CNO en 2008-2009

Departements	Statut de l'école	Nombre d'école	Nombre de salle de classe	Nombre de groupe pédagogique
Boundiali	Public	148	586	659
	Privé	4	19	19
	Total	152	605	678
Séguéla	Public	221	927	976
	Privé	2	13	13
	Communautaire	4	4	4
	Total	227	944	993
Bondoukou	Public	598	2764	2850
	Privé	10	59	60
	Islamique	2	11	11
	Total	610	2834	2921
Bouaké	Public	519	2736	2749
	Privé	47	259	260
	Communautaire	2	7	7
	Total	568	3002	3016
Korhogo	Public	383	1729	1754
	Privé	17	105	105
	Total	400	1834	1859
Man	Public	644	3473	3378
	Privé	29	172	171
	Total	673	3645	3549
Odienné	Public	250	1030	958
	Privé	2	12	12
	Communautaire	1	1	2
	Total	253	1043	972
Katiola	Public	195	909	889
	Privé	4	24	24
	Total	199	933	913

Source : MEN/DIPES/SDES, Annuaire Statistique 2008-2009.

Le programme alimentaire mondial (PAM) a accompagné toutes ces initiatives en zone sous contrôle des Forces Nouvelles en assistant dans les établissements publics et privés, environ 271 736 élèves dans 1321 cantines scolaires (Cf. Tableau 65).

Tableau 65 : Assistance du PAM au système éducatif pour l'année scolaire 2004-2005 dans la zone sous contrôle des Forces Nouvelles

DREN	Nombre de cantines	Nombre d'élèves
Bouaké	460	96 694
Bouna	14	3 706
Korhogo	277	53 416
Man	256	73 343
Odienné	314	44 577
Total	1 321	271 736

Source : sous-bureaux PAM.

Cependant, l'efficacité des dispositifs d'urgence est fonction de plusieurs paramètres dont les politiques, les programmes, les objectifs visés, les intrants, etc. Mais, de tous ces déterminants, le contenu des programmes de formation semble le plus important. En effet, lorsque ce contenu prend en compte l'expérience de la guerre et la nécessité de préparer les enfants et les jeunes à la paix et à la réconciliation nationale, la motivation de ces derniers est plus grande de même que l'efficacité du dispositif lui-même. Ce qui ne veut pas dire que le contenu motivationnel des programmes et leur vocation à la réconciliation nationale sont exclusifs des apprentissages scientifiques, technologiques et artistiques. Bien au contraire, le meilleur programme de formation dans les contextes de crise ou de post crise, devrait consister en un savant dosage de savoir scientifique, de savoir professionnel et de savoir social. Or, en situation de guerre ou de calamités naturelles, les apprentissages disciplinaires présentent peu d'intérêt à l'opposé de l'éducation à la vie communautaire qui est à la fois une solution et une prévention des crises sociales et/ou naturelles.

Nous pouvons donc affirmer la faiblesse de l'efficacité des dispositifs d'urgence face aux incidences négatives de la guerre et au regard des objectifs traditionnels de l'éducation scolaire, à savoir la formation scientifique, professionnelle, axiologique et sociale, et la contrainte de réalisation de l'enseignement primaire universel à l'horizon 2015 (un des objectifs mesurables fixés à Dakar en 2000).

L'impact de la crise militaro-politique de septembre 2002 fait ainsi ressortir plusieurs facteurs de blocage ou limitant de la réalisation de l'enseignement primaire universel. En effet, pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle, le gouvernement ivoirien s'est engagé d'une part, à augmenter le nombre d'enseignants et de classes et, d'autre part, à mettre à la disposition des élèves les inputs pédagogiques nécessaires, à assurer la formation et le recyclage du corps enseignant, à les motiver et à alléger les programmes d'enseignement afin de se concentrer sur les matières essentielles.

Mais la crise a limité les ressources publiques par rapport aux besoins en enseignants et en infrastructures scolaires, a augmenté les contraintes de la dette publique et a élevé le niveau de pauvreté des ménages⁶³. Si nous ajoutons à cela les réticences de plusieurs ménages à scolariser les filles, l'inadéquation des calendriers scolaires aux rites traditionnels, le gaspillage des ressources, du fait de la politique éducative inadéquate avec des taux d'échecs élevés aux différents grades et aux examens nationaux, les réticences des principaux acteurs

⁶³ Le taux de pauvreté est passé de 38,4 % en 2002 à 48,9 % en 2008. Cf. Partie 1, Chapitre 2, section 2.

du système éducatif ivoirien à engager des réformes nécessaires, nous pouvons affirmer que la crise politico-militaire de 2002 est venue sérieusement compromettre tous les espoirs pour la mobilisation des ressources, en plus du paiement du service de la dette qui pèse lourdement sur la trésorerie de l'Etat et restreint les possibilités d'investissements publics.

Au final, la Côte d'Ivoire risque de ne réaliser aucun des trois objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) d'ici 2015.

Ce chapitre a permis de faire un tour d'horizon des déterminants de la demande d'éducation. Il ressort de cette revue de la littérature que les facteurs socioculturels, socioéconomiques et sociodémographiques sont des éléments importants à prendre en compte dans l'étude de la scolarisation des enfants. Les caractéristiques de l'enfant et du ménage dans lequel vit l'enfant aussi bien culturelles qu'économiques vont, de diverses façons, influencer les comportements des uns et des autres vis-à-vis de la scolarisation.

Aussi, la crise militaro-politique que connaît le pays depuis septembre 2002 a eu des incidences négatives sur les indicateurs socio-éducatifs de même que sur l'accès et l'achèvement des différents grades du primaire conduisant à la mise en place de programmes d'urgence en éducation. Le chapitre suivant est consacré à la présentation de la source de donnée et de la méthodologie qui permettront d'appréhender les effets de cette crise sur la demande d'éducation, notamment la scolarisation.

Chapitre 2- Sources de données et aspects méthodologiques

Ce chapitre présente la démarche à suivre pour atteindre les objectifs fixés dans cette partie de la thèse. Il s'agit de présenter les sources de données et de mettre en exergue les méthodes statistiques utilisées pour l'analyse des données.

2.1- Présentation des sources de données utilisées

Les données, qui se prêtent à l'utilisation de la méthode de double et triple différence, sont celles fournies par les enquêtes auprès de ménages de type DHS⁶⁴, MICS et LSMS. De 1998 à 2008, la Côte d'Ivoire a réalisé six enquêtes de ce type (deux DHS en 1998-1999 et 2005, deux MICS en 2000 et 2006 et deux LSMS ou ENV en 2002 et 2008).

Notre intérêt pour ces types d'informations s'explique par le fait que pour chaque type d'enquête, la première s'est déroulée avant la crise ivoirienne de septembre 2002 et la seconde enquête est de la période post crise.

2.1.1- Demographic and Health Survey (DHS)

L'enquête démographique et de santé de Côte d'Ivoire (EDS-CI) de 1998-1999 est la deuxième enquête DHS de ce type après la première réalisée en 1994. Cette seconde EDS s'est déroulée en deux phases, de septembre à novembre 1998 et de février à mars 1999. Elle a porté sur un échantillon aléatoire représentatif de 2 122 ménages, 3 040 femmes âgées de 15-49 ans et 886 hommes de 15-59 ans. Les principaux domaines d'études (strates) retenus sont : la ville d'Abidjan, les autres villes et le milieu rural. Les informations collectées sont relatives à la fécondité, la planification familiale, la nuptialité et l'exposition aux risques de grossesse, la santé infantile et maternelle, l'état nutritionnel des enfants et des femmes, la mortalité des enfants de moins de cinq ans, la pratique de l'excision, les infections sexuellement transmissibles (IST) et le Sida. L'enquête a également permis de disposer d'informations sur le niveau d'instruction de la population, les caractéristiques des logements et les biens possédés par les ménages et l'accès aux médias.

La troisième EDS réalisée en 2005 s'est davantage focalisée sur la détermination des indicateurs du VIH/SIDA (d'où sa dénomination : Enquête sur les Indicateurs du SIDA, EIS-

⁶⁴ DHS : Démographic and Health Survey ; MICS: Multiple Indicators Cluster Survey ; LSMS : Living Standard Measurement Studies

CI 2005). Cette enquête s'est déroulée d'août à octobre 2005, sur un échantillon de 4 573 ménages, 5 183 femmes et 4 503 hommes âgés de 15-49 ans. Parmi les interviewés 4 588 femmes et 3 930 hommes ont été testés pour le VIH. L'EIS-CI fournit des informations sur la fécondité, la mortalité (adultes et enfants), les enfants vulnérables, le genre et les violences contre les femmes, les connaissances, les attitudes et les comportements vis-à-vis du VIH/SIDA, sur les jeunes de 15-24 ans et la prévalence du VIH. Les informations recueillies sont représentatives au niveau national, au niveau du milieu (urbain/rural) et au niveau de chaque région (domaines d'étude de l'enquête) pour la plupart des indicateurs sociodémographiques et sanitaires.

2.1.2- Multiple Indicators Cluster Survey (MICS)

La deuxième génération des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS 2) a été conduite comme la précédente en 1996, dans plusieurs pays en développement, à l'initiative de l'Unicef pour disposer des informations nécessaires à l'évaluation des progrès accomplis vers l'atteinte des objectifs de fin de décennie du plan d'action du SME⁶⁵ à l'horizon 2000. La collecte des données a duré deux mois, du 8 juin au 8 août 2000. L'enquête a été réalisée sur un échantillon systématique de 7 311 ménages répartis sur l'ensemble du territoire national, subdivisé en onze domaines d'étude, en raison de la recherche de la représentativité régionale des résultats. Ce sont les régions du Centre, du Centre-nord, du Nord-est, du Centre-est, du Sud (sans la ville d'Abidjan), du Sud-ouest, du Centre-ouest, de l'Ouest, du Nord-ouest, du Nord et de la ville d'Abidjan.⁶⁶ Dans chaque région, la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural est faite. Au sein des ménages retenus, 11 467 femmes âgées de 15-49 ans et 7 975 enfants de moins de cinq ans ont été enquêtés. Les informations collectées étaient relatives à la santé infantile (IRA, maladies diarrhéiques, paludisme, allaitement maternel, couverture vaccinale), à la santé de la reproduction et la protection des enfants, la connaissance et la prévention du VIH/SIDA, à l'éducation (alphabétisation, niveau d'instruction et fréquentation scolaire) et à l'habitat, l'eau et l'assainissement.

La troisième série des enquêtes à indicateurs multiples (MICS3) a été initiée pour fournir des informations utiles sur la situation des enfants et des femmes, et s'est basée en grande partie

⁶⁵ Le Sommet mondial pour les enfants (SME) s'est tenu en septembre 1990 à New York, avec la participation de 71 Chef d'Etat et 88 hauts responsables de divers pays. A cette occasion, les dirigeants du monde ont adopté une Déclaration mondiale et un Plan d'action en 27 objectifs à atteindre en l'an 2000 en faveur des enfants.

⁶⁶ Cette stratification correspond au découpage du pays en dix régions administratives, réalisée en mars 1991. En raison de sa spécificité (capitale économique et grande mégapole représentant près du cinquième de la population totale du pays au recensement de 1998), la ville d'Abidjan a été considérée comme une strate à part.

sur la nécessité de suivre les progrès vers l'atteinte des objectifs et cibles émanant d'accords internationaux récents : les OMD (2000) et le Plan d'action d'un Monde Digne des enfants (2002). MICS 3 en Côte d'Ivoire, a porté sur un échantillon de 7 600 ménages, 12 888 femmes âgées de 15-49 ans et 8 605 enfants de moins de cinq ans. Les mêmes domaines d'études (strates) que pour MICS2000 ont été retenus pour l'exécution de MICS2006 dont les travaux de collecte des données se sont déroulés du 14 août au 31 octobre 2006. Les thèmes couverts par MICS2006 sont la nutrition, la santé de l'enfant, l'eau et l'assainissement, la santé reproductive, le développement de l'enfant, l'éducation, la protection des enfants et des femmes, les caractéristiques des logements et la possession de biens par les ménages.

Pour les enquêtes à indicateurs multiples de la Côte d'Ivoire, l'échantillon est basé sur un sondage aréolaire stratifié à deux degrés et déterminé en deux étapes. Au premier degré, des zones de dénombrement constituant les grappes de l'enquête sont sélectionnées avec une probabilité proportionnelle à la taille (PPT). La base de sondage est fournie par la liste des 16 000 districts de recensement (DR) ou zones de dénombrement issus du recensement général de la population et de l'habitation de 1998 pour les deux enquêtes. Ensuite, une liste des ménages est établie au sein des zones de dénombrement retenues, et dans chacune de ces zones, un échantillon de vingt-cinq ménages est tiré au second degré. Il convient de préciser que pour la MICS2000, il n'a pas été nécessaire d'effectuer une nouvelle cartographie en raison du caractère récent de la cartographie réalisée en 1998 pour le RGPH98 et dont tous les documents (cartes, croquis des villages, plans de rattachement des campements aux villages, et l'ensemble de tous les répertoires) étaient disponibles à l'INS. Par contre, pour la MICS2006, une actualisation de la cartographie a été nécessaire dans les zones de dénombrements tirés au premier degré.

La taille minimum nécessaire de l'échantillon correspondant à une marge d'erreur souhaitée a été déterminée par les spécialistes en sondage de ORC Macro en utilisant la formule :

$$n = \frac{4 \hat{P}(1 - \hat{P})}{\varepsilon^2}$$

Finalement, c'est un échantillon systématique de 7 600 ménages pour la MICS2006 qui a été constitué pour tenir compte de la précision recherchée (12 % au niveau national et entre 12 et 30 % au niveau régional, en valeur relative, sur la base du niveau de couverture observé pour Polio3 à MICS2000). Pour la MICS2000, la taille de l'échantillon était de 7 271 et la précision de 5 % au niveau national et 10 à 15 % dans les strates. Etant donné que l'échantillon était stratifié par région, les résultats au niveau national n'ont pas été auto-

pondérés. Pour obtenir les résultats au niveau national, une pondération a été établie et appliquée aux résultats, conformément à la méthodologie proposée par le manuel des enquêtes MICS élaboré par le Siège de l'Unicef (New York).

Tableau 66 : Nombre de ménages à enquêter aux MICS

N° Strate	Strate (région)	Nombre de ménages RGPH 1998		Nombre de ménages MICS 2000		Nombre de ménages MICS 2006	
		Total	%	Echantillon	Après pondération	Echantillon	Après pondération
1	Centre	160 236	6,0	493	224	525	530
2	Centre-Nord	208 181	7,8	493	278	700	549
3	Nord-Est	131 218	4,9	493	191	525	422
4	Centre-Est	69 577	2,6	493	97	525	203
5	Sud (sans ville d'Abidjan)	447 971	16,8	1109	637	750	1429
6	Sud-Ouest	234 992	8,8	493	339	900	867
7	Centre-Ouest	321 528	12,1	1109	457	625	675
8	Ouest	245 346	9,2	493	347	625	764
9	Nord-Ouest	105 107	3,9	493	156	825	271
10	Nord	150 854	5,7	493	208	500	506
11	Ville d'Abidjan	591 042	22,2	1109	713	1100	1384
Ensemble Côte d'Ivoire		2666 052	100,0	7271	7298	7600	7600

Source : UNICEF, Rapports des enquêtes MICS 2000 et 2006.

Comme mentionné plus haut, les enquêtes MICS reposent sur trois types de questionnaires : le premier est destiné au ménage, le deuxième concerne les femmes de 15-49 ans et le troisième, les enfants de moins de cinq ans. Un quatrième questionnaire concernant l'habitat précaire a été administré lors de l'enquête de 2006. Dans le cadre de notre analyse, nous allons nous appuyer essentiellement sur le questionnaire ménage dont la description des différents modules est présentée dans le tableau suivant :

Tableau 67 : Liste des différents modules retenus pour le questionnaire ménage des enquêtes MICS 2000 et MICS 2006 en Côte d'Ivoire

MICS 2000	MICS 2006
Cadre d'information	Panneau d'information sur le ménage
Feuille d'enregistrement	Feuille d'enregistrement du ménage
Education	Education des enfants
Travail des enfants	Travail des enfants
Eau, Assainissement et habitat	Eau et assainissement
Iodation du sel	Caractéristiques du ménage + suppléments
	Moustiquaires traitées aux insecticides
	Discipline de l'enfant

Source : MICS 2000 et MICS 2006.

2.1.3- Living Standard Measurement Studies ou Enquête sur le Niveau de Vie

Les enquêtes sur les conditions de vie des ménages visent avant tout à appréhender le niveau de vie des ménages, à partir des dépenses, des revenus et des avoirs des ménages. Ces enquêtes nationales, avec l'appui technique et financier de la Banque mondiale, ont été réalisées dans une vingtaine de pays africains depuis les années 1980. Elles ont pris des intitulés différents mais procèdent à peu près de la même méthodologie : Living Standard Measurement Studies, enquêtes prioritaires, enquêtes sur les conditions de vie des ménages ; ces enquêtes de manière générale suivent les recommandations de Deaton (1995).

En Côte d'Ivoire, ces différentes enquêtes ont été exécutées par l'Institut National de la Statistique (INS). Celles de 2002 et de 2008 qui nous intéressent dans cette partie de la thèse, ont bénéficié du concours financier de la Banque mondiale et de l'Etat ivoirien et de l'assistance technique de Macro international.

L'Enquête sur le Niveau de Vie des ménages de Côte d'Ivoire (ENV) porte sur un échantillon national de ménages et consiste à interviewer des ménages de type africain sélectionnés selon un tirage aléatoire (au hasard). Auprès de ces ménages, on collecte des informations variées permettant d'identifier tous les membres du ménage, de mieux appréhender les caractéristiques des ménages dans leur généralité, les conditions d'existence de la population et la situation générale de pauvreté en Côte d'Ivoire.

L'enquête Niveau de Vie de 2002 (ENV 2002) a été organisée dans un contexte particulier qui suscite un double intérêt. D'abord, elle a eu lieu après le premier coup d'Etat qu'a connu la Côte d'Ivoire le 24 décembre 1999 et les troubles sociopolitiques qui en ont suivi. Cette enquête a donc été perçue par l'ensemble des décideurs, comme un outil d'actualisation des données sur les conditions de vie en Côte d'Ivoire depuis le déclenchement de la crise de cohésion interne. Ensuite parce que, depuis 1999, l'Etat s'est engagé dans un long processus de rédaction du Document de Stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). Les résultats de cette enquête étaient également attendus comme support pour le franchissement de certaines étapes de ce processus, qui devait aboutir à l'instauration d'un modèle de croissance durable de l'économie.

La collecte des données de cette enquête s'est déroulée du 15 mai au 31 juillet 2002. La taille de l'échantillon de l'enquête niveau de vie de 2002 est de 10 800 ménages. Si l'on se réfère à l'historique des enquêtes auprès des ménages qui eurent lieu en Côte d'Ivoire avant cette dernière, celle de 2002 a été la première où un échantillon de ménages de cette importance a été étudié dans le cas ivoirien. En effet, l'enquête permanente auprès des ménages (EPAM) de

1985 à 1988 utilisait un échantillon de 1 600 ménages. L'enquête prioritaire sur les dimensions sociales de l'ajustement structurel (DSA) de 1992 à Abidjan et de 1993 sur l'ensemble du territoire a eu un échantillon de 9 600 ménages. Quant à l'enquête niveau de vie des ménages (ENV) de 1995 puis de 1998, elles eurent respectivement des échantillons de 1 200 ménages et de 4 200 ménages.

A la suite de l'enquête de 2002 dont les résultats n'ont pas pu être appliqués à cause de la crise survenue quelques mois plus tard, une autre enquête sur le niveau de vie des ménages a été réalisée en Côte d'Ivoire en 2008. Celle de 2008 visait principalement à collecter des informations destinées à évaluer le niveau de pauvreté et la vulnérabilité en période post-crise d'une part, et à évaluer l'impact de la guerre sur les conditions de vie des ménages, d'autre part. Elle devait fournir également des informations destinées à améliorer la planification et l'évaluation des politiques économiques et sociales en Côte d'Ivoire, dans une situation de sortie de crise. De manière spécifique, il s'agissait d'offrir des données de base sur le niveau et les conditions de vie des ménages (santé, éducation, logement, dépenses, activités, transport, etc.), d'étudier l'évolution du niveau de vie des ménages, de déterminer un profil de pauvreté, d'éclairer les décideurs sur la situation des groupes vulnérables, de proposer un cadre d'analyse de l'impact des différentes mesures économiques, financières et sociales sur le niveau des ménages, de capter les difficultés des ménages pour faire face à la conjoncture économique et les stratégies développées, d'évaluer le travail des enfants, d'analyser l'impact de la crise actuelle sur les conditions de vie des ménages et enfin, de répondre aux besoins d'informations du DSRP et des OMD.

Cette enquête a démarré en juin 2008 et s'est achevée le 17 août 2008. Financée par la Banque mondiale, l'Union Européenne, le PNUD, l'UNFPA, l'UNIFEM et l'Etat de Côte d'Ivoire, et a concerné un total de 12 600 ménages.

Pour les deux enquêtes, l'échantillon a été conçu par la méthode de la sélection aléatoire⁶⁷. Dans son principe, cette méthode repose sur le concept moderne de plan de sondage équilibré qui permet de lever les ambiguïtés fondamentales de la notion de représentativité. En effet, un

⁶⁷ Les ménages ont été choisis selon un processus de tirage par grappe avec des taux de sondage différents de sorte à maximiser la fiabilité des résultats pour une taille d'échantillon donnée. De ce fait, les données brutes de l'échantillon enquêté ne sont donc pas directement représentatives de la population ivoirienne, mais l'utilisation de coefficients de pondération permet de redresser les biais dus à la méthode de sondage. Les valeurs numériques obtenues sont des estimations statistiques et, à ce titre, sont caractérisées par des erreurs d'échantillonnage. Pour les estimations à l'échelle du pays, cette erreur est très petite ; mais plus on considère des populations relativement spécifiques, plus il faut avoir conscience que les chiffres proposés ne sont que des ordres de grandeur raisonnables.

échantillon est représentatif de la population s'il en constitue un modèle réduit. Un bon échantillon devrait « ressembler » autant que possible à la population à étudier de sorte que certaines catégories apparaissent en même proportion dans l'échantillon et dans la population. Pourtant, cette théorie couramment véhiculée par les médias et même par certains ouvrages de méthodologie semble incorrecte : un échantillon pour être valide ne doit pas être représentatif (au sens où nous venons de le définir). Il est souvent souhaitable d'effectuer des tirages à probabilités inégales ou de sur représenter certaines parties de la population ; ceci surtout en fonction de la variété existant au sein de ces parties de population. En effet, pour estimer de manière précise une fonction d'intérêt (ici le niveau de vie), il faut aller chercher l'information de manière judicieuse là où elle se trouve plutôt que d'accorder la même importance à chaque unité. Ainsi, le concept d'information auxiliaire prend toute son importance.

La notion d'information auxiliaire regroupe toute information extérieure à l'enquête proprement dite permettant d'augmenter la précision des résultats d'un sondage. De manière générale, une information auxiliaire est toute information connue sur la population. Elle peut être donnée par un recensement, une enquête proche réalisée antérieurement, etc. Les variables dont au moins une fonction de distribution des valeurs est connue, sont alors appelées variables auxiliaires. L'objectif principal consiste donc à mettre à profit toutes ces informations pour obtenir des résultats précis. L'information auxiliaire peut être utilisée à deux moments : à l'étape de la conception du plan de sondage et à l'étape de l'estimation des paramètres. L'introduction d'information auxiliaire à l'étape de la conception du plan de sondage peut suivre deux objectifs : l'amélioration de la précision pour un coût donné ou l'amélioration de l'organisation de l'enquête afin d'en faciliter le déroulement et donc en réduire les coûts. L'impact de l'introduction de l'information auxiliaire dans le plan sur la précision des estimateurs se fait sur les probabilités d'inclusion ou de sélection des unités dans l'échantillon, soient les π_k . D'une manière générale, un plan de sondage $p(s)$ est dit équilibré pour les variables auxiliaires x_1, \dots, x_p , si et seulement si il vérifie les équations

d'équilibrage : $\sum_{k \in S} \frac{x_{kj}}{\pi_k} = \sum_{k \in U} x_{kj}$ où : x_{kj} est la valeur prise par la variable j sur l'unité k ; S est

l'échantillon aléatoire ; U est la base de sondage.

Telle est la méthode retenue dans le cadre des enquêtes sur le niveau de vie de 2002 et de 2008. Pour ces raisons, un plan à probabilités inégales, par strates, par grappes et à deux degrés, a été utilisé. La base de sondage mobilisée a été fournie par les résultats du

Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH 1998) exécuté sur l'ensemble du territoire national du 21 novembre au 21 décembre 1998 par l'INS. Au cours de ce recensement, le pays a été reparti en aires géographiques appelées îlots. Les îlots ont été assimilés à des grappes qui ont constitué les unités de tirages au premier degré à l'intérieur de chaque strate. La stratification retenue repose sur le découpage du pays en régions administratives. Toutefois, en raison de la petite taille en population de certaines régions, les initiateurs de l'enquête ont convenu de l'ancien découpage du pays en dix régions, datant de 1993. A ces critères, s'est aussi ajoutée la spécificité de la ville d'Abidjan, capitale économique du pays, qui représente, à elle seule, près du cinquième de la population totale du pays et la moitié de la population urbaine. La ville d'Abidjan est gardée comme une strate en raison de cette spécificité. Dans chaque région, la distinction entre le milieu urbain et le milieu rural a été faite⁶⁸. Ainsi, les strates définies sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 68 : Régions d'ancrage des strates des enquêtes auprès des ménages

N°	Pôle de développement	Capitale économique	Régions	Départements concernés
1	Centre	Yamoussoukro	Lacs, N'Zi Comoé	Yamoussoukro, Toumodi, Tiébissou, Dimbokro, Bongouanou, Daoukro, M'Bahiakro, Bocanda, Prokro
2	Centre-Est	Abengourou	Moyen Comoé	Abengourou, Agnibilékrou, Bettié
3	Centre-Nord	Bouaké	Vallée du Bandama	Bouaké, Béoumi, Dabakala, Sakassou, Katiola, Niakaramandougou
4	Centre-Ouest	Daloa	Haut Sassandra, Fromager et Marahoué	Daloa, Issia, Vavoua, Gagnoa, Oumé, Bouaflé, Sinfra, Zuenoula
5	Nord	Korhogo	Savanes	Korhogo, Tengrela, Ferkessédougou, Boundiali
6	Nord-Est	Bondoukou	Zanzan	Bondoukou, Bouna, Tanda, Nassian, Kounfao
7	Nord-Ouest	Odienné	Denguelé, Bafing et Worodougou	Odienné, Minignan, Madinani, Touba, Ouaninou, Mankono, Seguella,
8	Ouest	Man	Montagne, Moyen Cavally	Man, Danané, Biankouma, Kouibly, Zouhan Hounien, Bangolo, Duekoué, Guiglo, Bolequin, Toulepleu

⁶⁸ Il faut préciser que ce découpage administratif est adopté pour les différentes enquêtes menées auprès des ménages par l'INS depuis 2000 à savoir les MICS 2000 et 2006, EIS 2005 et les ENV 2002 et 2008.

N°	Pôle de développement	Capitale économique	Régions	Départements concernés
9	Sud	Abidjan (sans ville d'Abidjan)	Lagunes (sans Abidjan-ville), Agnéby, Sud Bandama et Sud Comoé	Abidjan, Grand-Lahou, Tiassalé, Alépé, Dabou, Jacqueville, Sikensi, Adzopé, Agboville, Akoupé, Divo, Lakota, Gueyo, Aboisso, Adiaké, Grand-Bassam, Tiapoum
10	Sud-Ouest	San Pédro	Bas Sassandra	San-Pédro, Sassandra, Soubré, Tabou
11	Abidjan ville	Abidjan ville	Abidjan ville ⁶⁹	Abobo, Adjamé, Attécoubé, Cocody, Koumassi, Marcory, Plateau, Port-Bouët, Treichville, Yopougon

Source : DSRP, 2008.

L'échantillon retenu par les initiateurs de ces enquêtes se répartit entre les différentes strates de la manière suivante (Cf. Tableau 69).

Tableau 69 : Répartition de l'échantillon des ENV dans les 11 anciennes régions administratives

Régions actuelles		Population au RGPH98	Effectif ménages en 1998	Total ménages	Echantillon de ménages enquêtés en	
					2002	2008
Yamoussoukro	N'Zi-Comoé	633 927	96 662	176 188	700	920
	Lacs	476 235	79 526			
Bouaké	Vallée du Bandama	1 080 509	189 919	189 919	760	920
Bondoukou	Zanzan	701 005	139 660	139 660	560	920
Abengourou	Moyen-Comoé	394 761	66 566	66 566	500	920
Abidjan	Abidjan-ville	2 877 948	577 258	577 258	2 220	1980
	Lagunes (hors Abidjan)	855 465	157 466	440 063	1 740	1600
	Sud-Comoé	459 487	90 044			
	Sud-Bandama	682 021	106 485			
	Agnéby	525 211	86 068			
San-Pédro	Bas-Sassandra	1 395 251	235 385	235 385	940	1120
Daloa	Haut-Sassandra	1 071 977	151 323	322 003	1 280	1260
	Fromager	542 992	89 226			
	Marahoué	554 807	81 454			
Man	Montagnes	936 510	160 543	245 310	980	1120
	Moyen-Cavally	508 733	84 767			
Odienné	Denguelé	222 446	29 264	108 744	500	920
	Worodougou	378 463	57 348			
	Bafing	139 251	22 132			
Korhogo	Savanes	929 673	151 714	151 714	620	920
Ensemble du pays		15 366 672	2 652 810	2 652 810	10 800	12 600

Source : ENV 2002, ENV 2008.

⁶⁹ Pour la ville d'Abidjan, il s'agit plutôt des communes au lieu des départements.

2.1.4 - Evaluation de la qualité des données

Les enquêtes DHS, MICS et ENV sont réalisées dans le cadre d'un programme international avec un solide appui technique d'ORC Macro⁷⁰ pour les DHS et ENV et UNICEF New York HQ pour les MICS. Ainsi, ces enquêtes sont exécutées selon une méthodologie standard en constante amélioration d'une édition à l'autre. Pour assurer une exécution de qualité des différentes enquêtes, un manuel est élaboré et mis à la disposition des différentes équipes nationales. L'administration du questionnaire ménage se fait auprès du chef de ménage et si éventuellement ce dernier est absent, l'agent enquêteur s'adresse à une personne du ménage susceptible de donner les informations.

Tableau 70 : Nombre de ménages, de femmes de 15-49 ans, d'enfants de moins de 5 ans et taux de réponses par enquête

		DHS		MICS		ENV	
		1998-99	2005	2000	2006	2002	2008
Nombre de ménages	Identifiés	2 168	4 573	7 331	7 600	10 800	12 600
	Enquêtés	2 122	4 368	7 311	7 600		
Taux de réponses (%)		97,9	95,5	99,7	100		
Nombre de femmes de 15-49 ans	Eligibles	3 155	5 772	12 763	13 020		
	Enquêtés	3 040	5 183	11 467	12 888		
Taux de réponses (%)		96,4	89,8	89,8	99,0		
Nombre d'enfants de moins de 5 ans	Eligibles			8 509	8 650		
	Enquêtés	1 909	3 661	7 975	8 605		
Taux de réponses (%)				93,7	99,5		

Sources : DHS 98-99, EIS 2005, MICS 2000 et 2006, ENV 2002 et 2008.

Pour répondre à notre préoccupation essentielle qui est celle d'analyser l'impact de la crise ivoirienne de 2002 sur la demande d'éducation, nous allons mobiliser dans un premier temps les deux sources de données transversales provenant essentiellement des enquêtes à indicateurs multiples – MICS. L'une de ces sources a été réalisée deux années avant la crise militaro-politique de septembre 2002 (MICS 2000) et l'autre, quatre années après la crise (MICS 2006). Dans un second temps, nous pourrions vérifier la conformité des résultats obtenus avec ceux des Enquêtes sur les Niveaux de Vie des ménages (ENV). Lesquelles ont été également réalisées deux mois avant la crise militaro-politique de 2002 (ENV 2002) pour l'un et six années après la crise (ENV 2008) pour l'autre. Ces deux types de comparaisons permettront d'apprécier non seulement, l'impact réel de la crise sur la scolarisation des

⁷⁰ ORC Macro international est une ONG américaine basée aux USA, spécialisée dans l'assistance technique fournie aux pays engagés dans la réalisation des DHS et ENV

enfants, mais aussi de vérifier l'hypothèse selon laquelle dans les situations de reconstruction post-conflit, les enfants affluent de nouveau et massivement à l'école si bien que s'opère un rattrapage des scolarisations en un temps record (Pôle de Dakar, 2006).

Dans ces deux enquêtes pré et post crise, l'analyse du volet éducation permettra de mesurer la scolarisation des enfants à travers l'accès et l'achèvement des grades 1 à 6 de l'enseignement primaire. Chacune d'entre elles comporte un volet éducation qui permettra d'obtenir des indicateurs d'accès, de couverture et d'efficacité interne, indépendamment des données de recensement et des données administratives, avec l'avantage qu'on dispose dans une base unique du numérateur et du dénominateur de ces principaux indicateurs.

Notre analyse concernera les enfants de 5 à 24 ans répartis en deux cohortes : les cohortes jeunes, c'est-à-dire les enfants âgés de 5 à 14 ans, et les cohortes âgées, c'est-à-dire ceux âgés de 15 à 24 ans. La cohorte des enfants jeunes de 2000 est celle qui a été exposée à la crise de septembre 2002.

L'utilisation de la cohorte se justifie par le fait que les enfants interrogés en 2000 ne sont pas les mêmes que ceux qui ont été enquêtés en 2006. D'où la nécessité d'éliminer cette hétérogénéité individuelle par l'utilisation des cohortes. Nous pourrions donc ainsi comparer les proportions d'enfants qui accèdent et qui achèvent un grade donné du primaire pour les enfants exposés à la crise de 2002, à ceux qui n'ont pas été exposés et mesurer l'effet de la crise par un modèle de différences doubles.

Cette classification en deux catégories (cohorte jeune et cohorte âgée) obéit au souci de respecter l'âge scolaire dans l'enseignement primaire. En effet, comme ceci a déjà été précisé dans la première partie de la thèse au troisième chapitre, l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire comprend six années d'étude qui sont les différents grades (grade 1, grade 2, grade 3, grade 4, grade 5 et grade 6). La première inscription au grade 1 se fait légalement à six ans, mais de plus en plus, les inscriptions se font dès l'âge de cinq ans, principalement dans le privé. L'âge scolaire, au primaire, rappelons-le, est de 6-11 ans. Mais pour prendre en compte les redoublements qui sont très importants dans le pays (le taux moyen de redoublement au primaire oscille entre 20 et 24 % depuis trois décennies), il est avancé à 14 ans.

Les multiples bouleversements que le système scolaire ivoirien a connu du fait de la guerre ont entraîné des variations de proportions d'enfants qui accèdent et qui achèvent les grades de 1 à 6 et donc, des différences entre les années d'avant et après la crise pour les cohortes jeunes et les cohortes âgées. Ceci nous procure ainsi des expériences « *naturelles* ».

2.2- Justification du choix de la méthodologie utilisée

Cette partie de la thèse se donne justement pour ambition d'isoler l'effet de la crise militaro-politique de septembre 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire des autres causes possibles afin de voir son impact direct sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire en termes d'accès à l'école et d'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire, représentant ainsi notre variable dépendante.

Pour mesurer cet effet, deux types de méthodes peuvent être envisagées (Neumark et Rothstein, 2006), d'abord celles qui tiennent compte des différences observables pouvant affecter les effets (régression linéaire, logistique complétée par l'appariement sur la base des caractéristiques observées) et ensuite, celles qui tiennent compte des caractéristiques non observables pouvant affecter les effets (estimation en double différence, en triple différence, correction par les variables instrumentales, appariement sur la base des scores de propensité, effets fixes...).

La première méthode met en œuvre une régression multivariée qui consiste à introduire des variables de contrôle supplémentaires pour capter au mieux l'hétérogénéité individuelle. L'utilisation de cette méthodologie dans notre analyse suppose donc au préalable la connaissance des déterminants de la crise de 2002. Ce qui n'est pas l'objet de cette étude. De plus, même si l'analyse multivariée permet de décrire utilement les variations de la variable expliquée en fonction des différentes dimensions, cependant, elle ne met en évidence que des corrélations. Et se limiter à l'étude de simples corrélations ne nous permet pas de mesurer l'impact réel de la crise sur la demande d'éducation.

Par conséquent, notre choix va se porter sur la deuxième méthode en adoptant dans notre démarche une estimation par les doubles différences, puis en triples différences et la correction par les contrôles de robustesse (mesures de l'intensité et variables instrumentales).

Le choix de l'estimation par les différences doubles est justifié par le caractère « naturel » de la crise de 2002, et par le fait de la disponibilité des deux bases de données issues de deux enquêtes par grappes à indicateurs multiples réalisées en Côte d'Ivoire, la première deux ans avant la crise de septembre 2002 (MICS2000) et l'autre quatre ans après la crise (MICS2006). Ces données collectées auprès des ménages, ont pratiquement les mêmes variables et sont représentatives au niveau national et suivent la même méthodologie. La possession de l'information d'avant et après crise offre ainsi la possibilité de comparer l'accès et l'achèvement au primaire pré et post crise. Ce qui permettra par la suite de mesurer l'effet de la crise sur l'accès et l'achèvement dans le primaire.

2.2.1- Description de la méthode

La méthode de double différence est fondée sur la méthode dite des estimations en double différence, issue des analyses cliniques, qui consiste à identifier une intervention ou un traitement spécifique. Pour estimer l'effet du traitement, nous pourrions juste comparer les unités traitées avant et après traitement. Ensuite, nous comparons la différence dans les résultats avant et après l'intervention pour les groupes touchés par l'intervention à la même différence pour les groupes non affectés.

Cependant, nous pouvons recueillir les effets d'autres facteurs qui ont changé au cours du temps de traitement. Par conséquent, nous utilisons un groupe témoin en dehors des différences de ces facteurs de confusion et nous isolons l'effet du traitement.

Quant à l'estimation en triple différence, elle permet d'étudier l'effet du traitement sur les différents groupes. Si nous sommes conscients du fait que l'effet estimé du traitement peut être faux, un test de robustesse est d'introduire un groupe de comparaison qui ne devrait pas être affecté marginalement par le traitement.

La méthode de régression par les variables instrumentales, quant à elle, permet d'estimer l'effet du traitement à partir des données observées. Dans ce cas l'estimateur des MCO serait biaisé et inconsistant du fait de l'homoscédasticité (ceci est dû à la corrélation entre le régresseur et le terme d'erreur) s'il y a omission d'une variable, biais de sélection ou causalité simultanée. Si la solution directe (par exemple introduire la variable omise) n'est pas disponible du fait de l'impossibilité d'en établir l'observation, alors la méthode de régression par les variables instrumentales offre une alternative pour obtenir un estimateur consistant. On rappellera la contrainte suivant laquelle la variable instrumentale doit être non corrélée avec la variable dépendante.

2.2.2- Choix de la deuxième méthode

La méthode d'estimation en doubles différences est particulièrement appropriée aux cas d'expériences dites naturelles. Son grand attrait provient de sa simplicité ainsi que de la possibilité de contourner les problèmes d'endogénéité qui se posent généralement quand on fait des comparaisons entre des individus hétérogènes (Meyer, 1995). Mais son inconvénient est que le résultat d'inconsistance des écarts-types est ignoré, lorsque l'on estime par cette technique en utilisant des séries de données corrélées sur plusieurs années (Bertrand, Duflo et Mullainathan, 2004). Ceci s'applique particulièrement à la participation scolaire qui s'étend sur plusieurs années.

Les problèmes de détermination d'un instrument pertinent et exogène, et le caractère souvent subjectif de l'instrument qui se posent généralement lorsqu'on utilise la méthode des variables instrumentales, sont facilement résolus dans notre étude. En effet, la crise politico-militaire de 2002 est exogène. Ce qui facilite la détermination d'un instrument pertinent et exogène. De plus, les données à notre disposition se prêtent bien à l'utilisation de cette méthode. La possession de l'information d'avant crise et d'après crise offre ainsi la possibilité de comparer l'accès ou l'achèvement au primaire pré et post crise.

2.2.3- Démarche méthodologique suivie

Après la fusion des deux bases de données contenant uniquement les enfants de 5 à 24 ans, une variable indicatrice commune aux deux bases est créée afin de distinguer les données provenant de chacune d'entre elles. Un traitement préalable a lieu, qui consiste à identifier les variables communes aux deux bases et à leur donner un même nom de variable. La démarche méthodologique est axée autour de cinq étapes essentielles.

Etape 1: Comparaison des évolutions respectives de l'accès et de l'achèvement avant et après la crise de septembre 2002

A la première étape, une analyse descriptive comparative de l'accès et de l'achèvement des grades de 1 à 6 est faite à travers l'étude de l'évolution de la proportion d'enfants qui accèdent et qui achèvent chacun des grades du primaire. Celle-ci permettra de ressortir les différences (si elles existent) dans l'accès et l'achèvement avant et après la crise de septembre 2002. Les résultats permettront également de voir s'il existe à moyen terme des impacts négatifs de la crise de 2002 sur l'accès à l'école et l'achèvement des différents grades.

Etape 2 : Estimation en double différence dans l'accès et l'achèvement avant et après la crise de septembre 2002

Pour approfondir les analyses précédentes, nous estimerons, lors de la deuxième étape, les différences dans l'achèvement (ou accès) des grades de 1 à 6 avant et après la crise de 2002. Pour estimer l'effet de la guerre, nous comparerons juste les cohortes des jeunes scolarisés (5-14 ans) avant et après la crise. Ensuite, nous confronterons la différence dans l'achèvement (ou accès) des différents grades avant et après la crise pour les enfants exposés à la crise, à la même différence pour les enfants non exposés. Nous intégrerons aussi le fait que d'autres facteurs ont dû changer au cours de la crise. Par conséquent, nous utiliserons la cohorte jeune de MICS2000 comme groupe de traitement, et la cohorte âgée comme groupe de contrôle, et

nous isolerons l'effet de la crise. Notre approche consistera donc à estimer l'impact de la crise sur l'accès et l'achèvement des différents grades avant et après la crise et à en ressortir les différences. Nous utiliserons donc le modèle en double différence avec la régression suivante pour l'événement probabilité d'achèvement⁷¹ :

$$P(\text{Achèvement}_i = 1) = \mathcal{L}(\alpha_0 + \alpha_1 \text{cohorte jeune} + \delta_0 \text{Enquête}_i^{72} + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i + \mu) \quad (1)$$

$$\text{Cohorte jeune} = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant a un âge compris entre 5 et 14 ans} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

$$\text{Enquête}_i = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant est dans l'enquête}_i \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

La variable expliquée est le fait d'achever (respectivement d'accéder au grade « i ») le grade « i » : P (Achèvement_i=1) respectivement P (Accès_i=1). Les grades i sont les six premiers grades de l'enseignement primaire ivoirien. La variable « *Enquête_i* » est une variable dummies pour l'« *Enquête_i* ». Elle capture les facteurs globaux qui causeraient les changements dans l'achèvement des différents grades tels que décrits dans l'enquête MICS2006 (ou ENV2008) en absence de la crise politico-militaire de septembre 2002. La variable « *Cohorte Jeune* » est une variable dummies qui capture les différences possibles entre les enfants âgés de 5 à 14 ans et les jeunes âgés de 15 à 24 ans. Le terme « *Cohorte Jeune* Enquête_i* » est l'interaction de la variable indiquant la présence de l'individu dans la cohorte jeune et la variable de présence de l'individu dans l'« *Enquête_i* » et le coefficient δ_1 nous donne la différence estimée de l'effet de la crise militaro-politique de 2002 sur l'achèvement. μ est le terme d'erreur. L est la transformation logistique puisque le modèle est estimé à l'aide d'un Logit. Pour voir l'effet de la crise militaro-politique de 2002 sur l'achèvement des grades de 1 à 6, nous introduisons 0 et 1 dans l'équation de régression (1) et on obtient le tableau croisé suivant.

Tableau 71 : Mise en œuvre de la méthode en double différence

	Enquête après la crise	Enquête avant la crise	Différence
cohorte âgée	$\alpha_0 + \delta_0$	α_0	δ_0
cohorte jeune	$\alpha_0 + \alpha_1 + \delta_0 + \delta_1$	$\alpha_0 + \alpha_1$	$\delta_0 + \delta_1$
Différence	$\alpha_1 + \delta_1$	α_1	δ_1

Source de données : Nos calculs à partir du modèle (1)

⁷¹ Pour l'accès aux différents grades, il suffira d'utiliser comme variable dépendante : Accès.

⁷² Enquête_i correspond à l'enquête MIC2006 ou ENV2008 réalisée après la crise de 2002.

Signe attendu du coefficient δ_1 de la variable de différence double

Intuitivement, nous nous attendons à ce que le coefficient δ_1 de la variable de double différence ait un signe positif. En effet, après la crise de 2002, la Côte d'Ivoire s'est engagée dans un vaste processus de normalisation et de reconstruction. On devrait donc s'attendre à une augmentation et même, à un surcroît de la demande scolaire en termes d'accès et d'achèvement dans les différents grades de l'enseignement primaire. Les résultats précédents de cette analyse chiffrent l'impact de la crise sur l'achèvement des grades de 1 à 6. Dès lors, il convient de déterminer à quel niveau cet impact négatif est plus fort.

Etape 3 : Détermination des grades où l'impact de la crise est plus intense

Pour déterminer ces différents grades, nous estimerons, à la troisième étape, des régressions économétriques toujours avec un modèle Logit en ajoutant des variables de contrôle.

Spécification du modèle

Pour la variable dépendante, nous utilisons un indicateur qui permet de savoir si l'enfant a achevé (ou accédé) les grades 1 à 6, respectivement. Toutes les spécifications utilisent la variable de double différence qui est l'interaction entre la cohorte de jeunes (âgés de 5 à 14 ans) et la variable indiquant l'enquête d'après crise (MICS 2006 ou ENV 2008), le sexe de l'enfant, l'état de pauvreté du ménage dans lequel vit l'enfant, l'indicateur pour l'ensemble de données de l'enquête d'après crise (MICS 2006 ou ENV 2008) et les effets individuels qui sont des variables spécifiques individuelles. Ces effets individuels comprennent l'âge de l'enfant, la région de localisation de l'école fréquentée par l'élève et les différents contrôles sur le ménage. Les variables de contrôle comprennent, le niveau d'éducation du chef de ménage, le nombre d'enfants de moins de cinq ans vivant dans le ménage, le nombre de personnes qui vivent dans le ménage et le statut rural/urbain de localisation du ménage.

L'équation du modèle est la suivante :

$\begin{aligned} \text{Achèvement du grade} = & \\ & \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i) + \delta_2 \text{ sexe} + \delta_3 \text{ etat de pauvreté du ménage} + \\ & \delta_4 \text{Enquête}_i + \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} + \\ & \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (2). \end{aligned}$

$$\text{Achèvement du grade} = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant achève l'un des grades de 1 à 6 respectivement} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

$$\text{Etat de pauvreté} = \begin{cases} 1 & \text{si le ménage est non pauvre} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

Le terme « cohorte jeune* Enquête_i » est la variable de double différence, les effets individuels regroupent les variables non observées dans l'achèvement (accès) d'un grade donné de l'enseignement primaire et μ est le terme de perturbation.

Dans le cas de l'enquête MICS, la variable « état de pauvreté du ménage » utilisée dans cette analyse économétrique a été construite par archivage de la partition à cinq classes obtenue à partir d'une classification des ménages en fonction de leur statut socioéconomique. Nous opterons pour la classification au détriment de la méthode des scores du fait de son caractère neutre, l'attribution des scores aux différentes modalités des variables qualitatives étant généralement subjective. Les variables actives retenues pour cette classification seront réparties en trois catégories : les principales sources d'alimentation en eau et en électricité, les caractéristiques du logement et les principaux biens possédés par le ménage. Les variables illustratives sont toutes les autres variables susceptibles de rendre compte des conditions dans lesquelles vivent les ménages. Il s'agit principalement du lieu où les ménages font leur cuisine, du partage des toilettes, etc.

Etape 4 : Détermination des groupes d'enfants les plus affectés par la crise

Pour l'étape 4, nous estimerons ensuite deux autres régressions économétriques.

Dans la première, nous faisons l'interaction de la variable en double différence avec le sexe de l'enfant dans le troisième modèle, afin de voir sur quel groupe d'enfants (filles ou garçons) les incidences de la guerre sont plus prononcées.

Equation du modèle (3) :

$$\text{Achèvement du grade} = \delta_0 + \delta_1 \text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i + \theta(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{sexe} + \delta_2 \text{sexe} + \delta_3 \text{etat de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{Enquête}_i + \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} + \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (3)$$

Dans la deuxième, nous cherchons à voir sur quel groupe de ménage les incidences de la crise sont plus affirmées, en faisant l'interaction de la variable en double différence avec l'état de pauvreté du ménage dans le modèle 4. Les spécifications sont les mêmes que celles faites dans le modèle (1).

Equation du modèle (4) :

$$\text{Ach\`evement du grade} = \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enqu\^ete}_i) + \theta(\text{cohorte jeune} * \text{Enqu\^ete}_i * \text{etat de pauvret\`e du m\`enage} + \delta_2 \text{sexe} + \delta_3 \text{etat de pauvret\`e du m\`enage} + \delta_4 \text{Enqu\^ete}_i + \text{effets individuels de l'\`age} + \text{effets individuels de la r\`egion} + \text{effets individuels sur les contr\`oles du m\`enage} + \varepsilon \quad (4)$$

Comme mentionn\`e auparavant, il semble logique de penser que la plupart des diff\`erences au niveau de l'acc\`es et de l'ach\`evement avant et apr\`es la crise de 2002, sont dues \`a celle-ci, car elle a \`et\`e un choc d'une grande ampleur dans la soci\`et\`e ivoirienne. Mais il existe d'autres changements pendant cet intervalle de temps (la recrudescence du travail des enfants, le sous-investissement dans le secteur de l'\`education, etc.) et ces changements pourraient \^etre corr\`el\`es avec ceux dans la demande d'\`education des m\`enages et nous pourrions inexactement attribuer le d\`eclin observ\`e dans le succ\`es scolaire \`a l'impact de la crise.

Afin de r\`esoudre ce probl\`eme, nous isolerons l'effet de la crise de 2002 en fournissant \`a l'\`etape 5, deux contr\`oles de robustesse. Ceci permettra de faire valoir l'hypoth\`ese selon laquelle la baisse dans l'acc\`es et dans l'ach\`evement est directement caus\`ee par le conflit.

Etape 5 : Isolation de l'effet de la crise par les contr\`oles de robustesse

Cette isolation se fera en deux \`etapes mentionn\`ees ci-dessous.

Premier contr\`ole de robustesse : d\`efinition des mesures de l'intensit\`e de la guerre

Dans le premier contr\`ole de robustesse, nous d\`evelopperons d'abord deux mesures distinctes de l'intensit\`e de la guerre dans les onze r\`egions g\`eo\`economiques de la C\^ote d'Ivoire. Ensuite, nous comparerons l'acc\`es et l'ach\`evement dans les r\`egions o\`u la guerre a \`et\`e plus destructrice, aux r\`egions o\`u les combats ont connu moins d'intensit\`e pendant la crise. Nous nous appuyerons sur l'hypoth\`ese selon laquelle l'intensit\`e de la crise a vari\`e entre les r\`egions de la C\^ote d'Ivoire, avec certaines zones qui \`etaient le th\`eatre des plus intenses et violents combats et ont connu plus de destruction de biens et donc, subissaient beaucoup plus d'incidences sur la demande d'\`education. Le d\`ecoupage retenu est fait de dix r\`egions g\`eo\`economiques auxquelles on ajoute la ville d'Abidjan. Ce sont donc les r\`egions du Centre-Nord, du Centre-Ouest, du Nord, de l'Ouest, du Sud (sans la ville d'Abidjan), du Sud-Ouest, du Centre, du Centre-Est, du Nord-Ouest et de la ville d'Abidjan.

Pour examiner cette possibilit\`e, nous effectuons une estimation par la m\`ethode de triple diff\`erence utilisant deux mesures distinctes de l'intensit\`e de la guerre. L'objectif est

d'apprécier la baisse dans l'accès et l'achèvement directement provoquée par la crise. En fait, si nous sommes capables de prouver que l'impact négatif sur l'accès et l'achèvement est plus grand dans les régions qui ont le plus souffert de la crise, alors on pourra conclure que ces impacts négatifs sont dus à la crise de 2002 plutôt qu'à d'autres événements, qui ont eu lieu avant et après la crise.

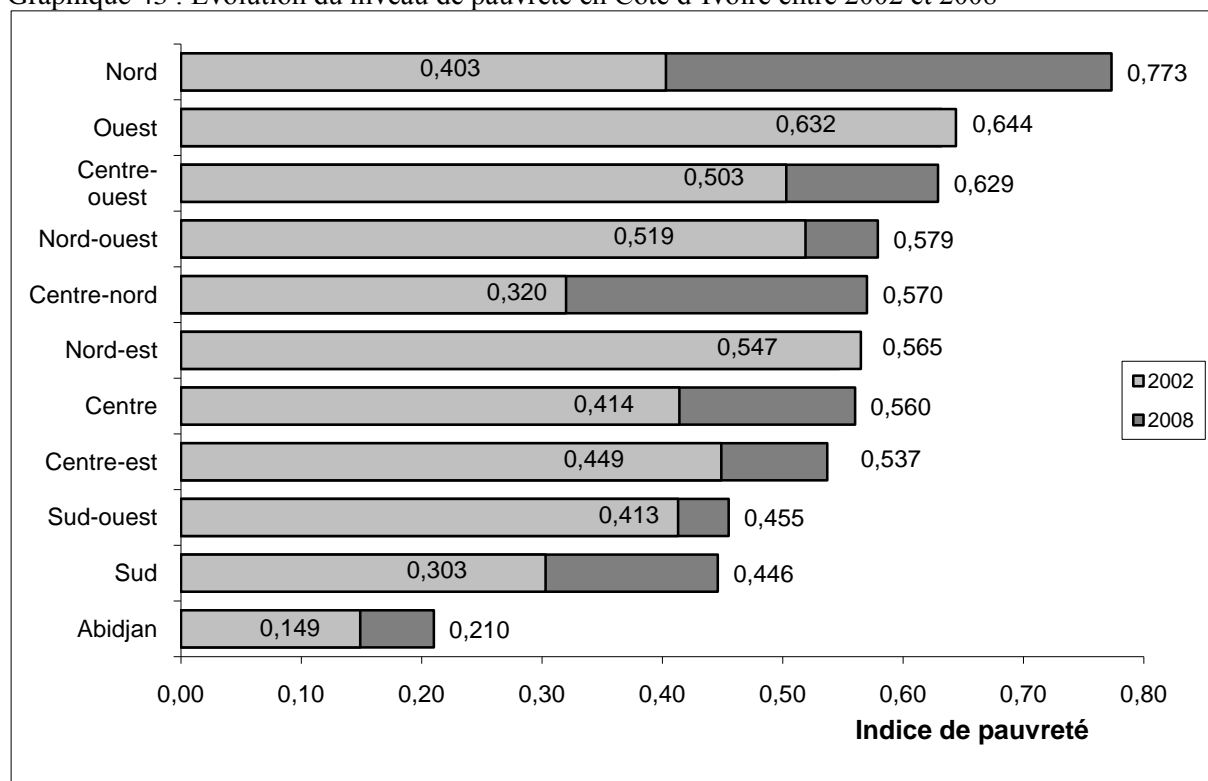
Nous construisons donc deux mesures distinctes de l'intensité de guerre et nous exploitons la variation à travers les régions de la Côte d'Ivoire.

2.2.4- Construction des mesures de l'intensité de la guerre

La première, mesure A, représente la variation du taux de pauvreté issue de l'enquête sur le niveau de vie des ménages, réalisée en 2008 par l'Institut National de la Statistique (INS) de la Côte d'Ivoire. Comme nous l'avons dit précédemment, nous supposons que plus une région a connu des combats au cours de ce conflit, plus il est normal de penser que les ressortissants de ces localités ont enregistré de nombreuses pertes humaines et matérielles. Cela aura sans doute affecté le niveau général de pauvreté de la localité. Les valeurs de la variation du taux de pauvreté dans les différentes régions entre 2002 et 2008 permettront donc d'identifier la mesure A selon le découpage en dix régions géoéconomiques plus la ville d'Abidjan que proposait l'Institut National de la Statistique (INS) de Côte d'Ivoire. En fait, certaines régions comme l'Ouest et le Nord-Est avaient déjà un niveau de pauvreté élevé en 2002. De ce fait, cette estimation peut sous-estimer l'intensité réelle de la crise étant donné l'absence d'informations définitives sur les pertes en vie humaine (Cf. Graphique 43).

Par conséquent, nous définissons la seconde, la mesure B, qui est égale au nombre de déplacés dû au conflit provenant de la région concernée (INS ENV, 2008). Au cours de l'enquête sur le niveau de vie des ménages de 2008, 7 % de la population ont déclaré être des déplacés internes suite au conflit de 2002. De même, nous supposons que, plus une zone est exposée au conflit, davantage un grand nombre de la population se déplace vers des zones plus sécurisées. Il paraît donc évident que l'estimation du nombre de déplacés peut valablement estimer l'ampleur que la crise a eu ou connu dans une localité donnée.

Graphique 43 : Evolution du niveau de pauvreté en Côte d'Ivoire entre 2002 et 2008



Source : DSRP, 2009.

L'utilisation de ces différentes sources de données améliore la fiabilité de ces mesures. Elle renforce aussi la robustesse de notre analyse (Cf. Tableau 72).

Tableau 72 : Mesure de l'intensité de la crise par régions géoéconomiques de la Côte d'Ivoire

Régions géoéconomiques	Chef lieu de région	Mesure A en % (variation du taux de pauvreté entre 2002 et 2008)	Mesure B (nombre de déplacés de guerre en provenance de la région)
Ville d'Abidjan	Abidjan	6,1	87
Centre-Nord	Bouaké	25,0	811
Centre-Ouest	Daloa	12,5	500
Nord-Est	Bondoukou	-1,9	34
Nord	Korhogo	37,0	136
Ouest	Man	-1,2	1605
Sud	Dabou	14,3	32
Sud-Ouest	San Pédro	4,2	16
Centre	Yamoussoukro	14,6	79
Centre-Est	Abengourou	8,8	17
Nord-Ouest	Odienné	6,0	150

Source : INS, ENV 2008.

De plus, en tirant profit de la variation géographique de l'intensité de la crise et aussi de la possession des informations d'avant et d'après guerre, nos résultats sont rendus plus robustes, que si nous comptions seulement sur une seule source de variation.

Nous interagissons ensuite chacune des mesures de l'intensité de la guerre avec la variable en double différence. Pour cela, nous estimons une régression par la méthode des différences triples. Dans cette régression, l'intérêt est porté sur l'interaction de la variable en double différence utilisée dans les tableaux précédents avec chacune des mesures de l'intensité de la guerre. La variable dépendante est un indicateur permettant de savoir si l'enfant a accédé, d'une part, et achevé respectivement les grades 1 à 6, d'autre part. Les spécifications incluent également l'interaction entre la mesure de l'intensité de la guerre et l'indicateur de la jeune cohorte, l'interaction de la mesure de l'intensité de la guerre et l'indicateur des données de l'« Enquête_i », et l'interaction de l'indicateur de la cohorte des jeunes (5-14 ans) et l'indicateur des données de l'« Enquête_i ». Elles tiennent aussi compte des effets individuels de l'âge des enfants, des effets individuels des régions, puis le sexe de l'enfant, le statut de pauvreté, l'indicateur de l'ensemble de données de l'« Enquête_i ». Enfin, les mêmes variables de contrôle des ménages précédemment utilisées dans les tableaux précédents sont également introduites.

L'équation de régression avec interaction sur l'intensité de la crise est la suivante :

Achèvement du grade

$$\begin{aligned}
 &= \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{intensité de la guerre}) \\
 &+ \theta_0(\text{intensité de la guerre} * \text{cohorte jeune}) \\
 &+ \theta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i) + \theta_2(\text{intensité de la guerre} * \text{Enquête}_i) \\
 &+ \delta_2 \text{ sexe} + \delta_3 \text{ état de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{ Enquête}_i \\
 &+ \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} \\
 &+ \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (5).
 \end{aligned}$$

L'intensité de la guerre dans ce modèle dépend de la mesure utilisée.

Deuxième contrôle de robustesse : résolution du problème de corrélation potentielle entre l'intensité de la crise et les facteurs inobservables liés aux résultats éducatifs.

Comme deuxième contrôle de robustesse, nous identifions l'intensité de la crise qui pourrait être corrélée avec les facteurs observables ou non liés aux résultats éducatifs et à la variation

dans l'accès et l'achèvement. Ainsi nous allons utiliser la méthode des variables instrumentales.

Justification théorique de l'instrument

Nous commençons d'abord par réaliser le test d'exogénéité de notre variable de différence triple. Ensuite, nous examinons la validité de notre instrument avant de procéder à la régression proprement dite. Deux conditions sont à vérifier pour ce deuxième point : la pertinence de l'instrument et son exogénéité. Mais la condition d'exogénéité est toutefois déjà vérifiée car la crise militaro-politique de 2002 est exogène, et donc l'intensité de la crise l'est également. Les deux étapes de la méthode sont les suivantes. D'abord, nous procédons à la décomposition de la variable de différences triples « cohorte jeune* Enquête_i *intensité de la guerre » en composantes qui peuvent être prédites par la variable « intensité de la guerre » et la composante problématique.

$$\text{Cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{intensité de la guerre} = \varphi + \varphi_1 \text{intensité de la guerre} + \mu \quad (6)$$

où μ est le terme d'erreur

Ensuite nous utilisons les valeurs prédites de la première étape de la régression pour estimer son effet sur la variable « *Achèvement du grade* » (ou accès au grade). Nous y intégrons bien entendu les variables de contrôle précédemment définies.

Nous avons présenté dans ce chapitre les données à utiliser pour les analyses de cette partie de notre thèse à savoir les données des enquêtes MICS 2000 et 2006 (ENV 2002 et 2008). Les méthodes d'analyses statistiques à utiliser ont également été décrites. Ainsi, une combinaison de l'estimation par les doubles différences, l'estimation par les triples différences et la correction par les contrôles de robustesse (mesures A et B de l'intensité de la crise, variables instrumentales) seront les méthodes utilisées pour isoler l'effet de la crise des effets d'autres variables susceptibles d'occasionner une baisse de la demande d'éducation. Après ces présentations, intéressons nous aux principaux résultats consignés dans le chapitre suivant.

Chapitre 3- Méthodologie et interprétation des principaux résultats

La méthodologie, présentée dans le chapitre précédent, sera appliquée aux données des MICS de 2000 et 2006. Ce chapitre sera consacré à la présentation des principaux résultats et à leurs interprétations.

3.1- Des différences de base à des différences d'estimation

Dans cette section, nous interprétons les différences observées dans l'accès et l'achèvement entre l'année 2000 (deux ans avant la crise) et l'année 2006 (quatre ans après la crise) d'une part. Nous renforcerons notre analyse en nous appuyant également sur les différences observées dans l'accès et l'achèvement entre l'année 2002 (trois mois avant la crise) et l'année 2008 (six ans après la crise) d'autre part. Les résultats descriptifs d'abord puis ceux fournis par le premier modèle économétrique (modèle 1) permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises.

3.1.1- Différences de base dans l'accès et l'achèvement

Le tableau 73 présente le niveau scolaire des individus âgés de 5 à 24 ans et celui des garçons et des filles pris séparément dans le préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur. Toutefois, notre analyse va porter exclusivement sur l'enseignement primaire. Le pourcentage de jeunes ayant un niveau primaire a connu une baisse, passant de 72 % en 2000 à 71 % en 2006 pour l'ensemble des individus. Cette baisse est observée autant chez les garçons que chez les filles. En effet, la proportion de jeunes garçons ayant un niveau scolaire primaire est passée de 70 % en 2000 à 68 % en 2006. Chez les filles par contre, elle a connu une relative stabilité car entre les deux années, la proportion est passée de 74,1 % en 2000 à 73,5 % en 2006.

Tableau 73 : Répartition des individus de 5 à 24 ans selon le niveau scolaire atteint en 2002 et 2006

Niveau scolaire	Ensemble		Garçons		Filles	
	2006	2000	2006	2000	2006	2000
Préscolaire	1,1	1,2	1,2	1,2	1,0	1,3
Primaire	70,5	71,7	68,1	69,8	73,5	74,1
Secondaire	26,2	22,8	28,3	29,9	23,5	21,3
Supérieur	2,2	4,3	2,4	5,1	2,0	3,3
Effectif	16 012	15862	8 923	8 910	7 089	6 952

Sources de données : Enquêtes MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

La conclusion est simple : la proportion de jeunes ayant un niveau scolaire primaire a baissé quelques années après la crise politico-militaire de 2002. En effet, les individus âgés de 5 à 14 ans en 2000 étaient âgés de 7 à 16 ans en 2002 au moment de la crise, puis de 11 à 21 ans en 2006, quatre années après la crise. Par conséquent, la plupart étaient encore en âge scolaire en 2002 et leur niveau d'instruction est susceptible d'avoir été négativement touché par les conséquences de la crise.

Cette situation s'observe également en 2008 lorsqu'on compare les données des enquêtes sur le niveau de vie de 2002 et de 2008 (Cf. Tableau 74).

Tableau 74 : Répartition des individus de 5 à 24 ans selon le niveau scolaire atteint en 2002 et 2008

Niveau d'instruction	Ensemble		Garçons		Filles	
	2008	2002	2008	2002	2008	2002
Préscolaire	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5
Primaire	69,4	67,6	67,0	65,2	72,2	70,7
Secondaire	25,6	27,8	27,2	29,7	23,8	25,4
Supérieur	3,1	2,1	3,5	2,4	2,6	1,7
Effectif	16 577	16 469	9 032	9 132	7 545	7 337

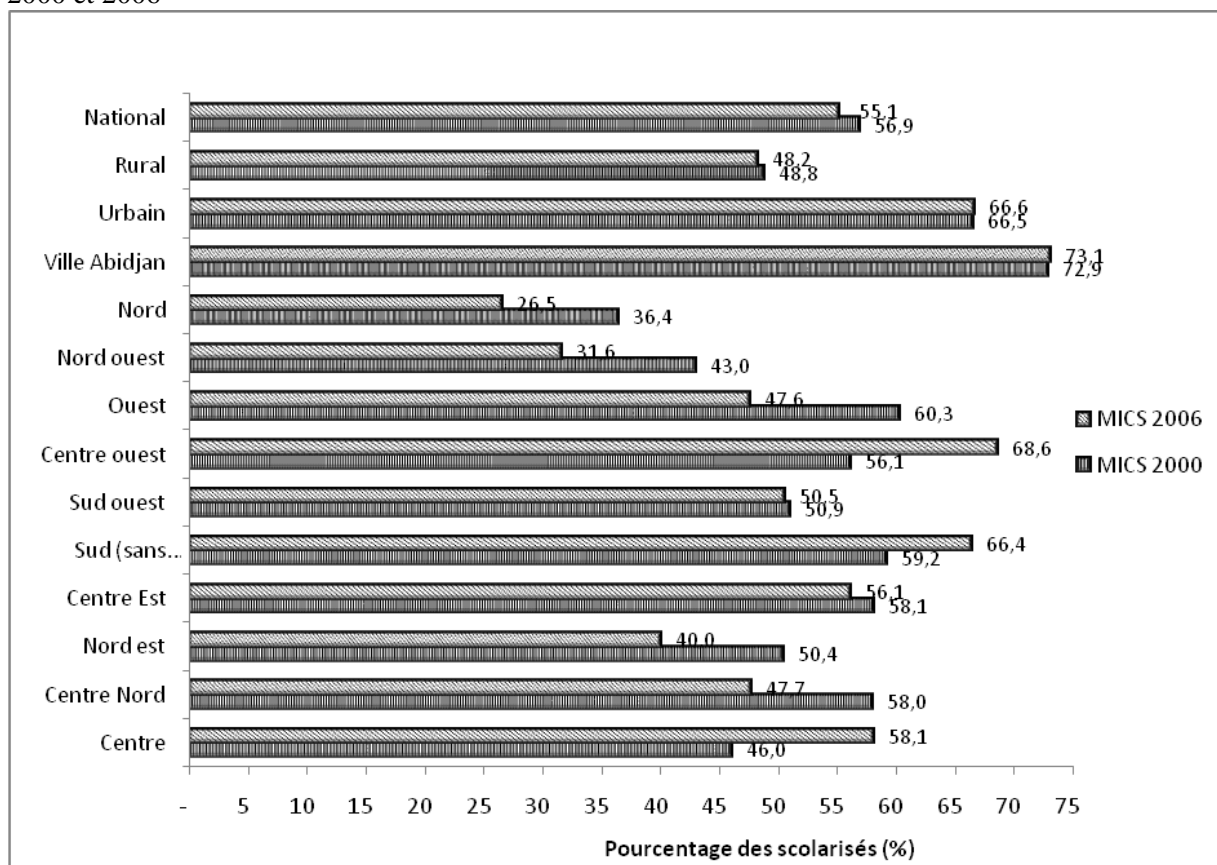
Sources de données : Enquêtes ENV2002 et ENV2008 réalisées en Côte d'Ivoire en 2002 et en 2008.

Les proportions des enfants en âge d'être au primaire qui fréquentent effectivement un établissement primaire, feront l'objet de l'analyse qui va permettre d'identifier le taux net de scolarisation au primaire des enfants de 6-11 ans en 2000 puis en 2006.

Au cours des enquêtes MICS 2000 et 2006, respectivement 9 867 et 9 698 enfants d'âge scolaire (6-11 ans) ont été enquêtés dont 5 247 garçons et 4 620 filles en 2000, 5 020 garçons et 4 678 filles en 2006.

Au niveau national, le taux net de scolarisation au primaire est passé de 56,9 % en 2000 à 55,1 % en 2006, soit une baisse de 1,8 point. Cette baisse est davantage prononcée chez les garçons (2,8 points) que chez les filles (0,5 point). Elle est également perceptible dans les régions du Centre-Nord, du Nord-Est, du Nord-Ouest, du Nord et de l'Ouest, régions qui ont connu une baisse de la couverture scolaire du fait du conflit ivoirien. Il faut préciser qu'une partie de la région du Nord-Est notamment la direction départementale de l'éducation de Bouna, était également paralysée par la rébellion (Cf. Graphique 44).

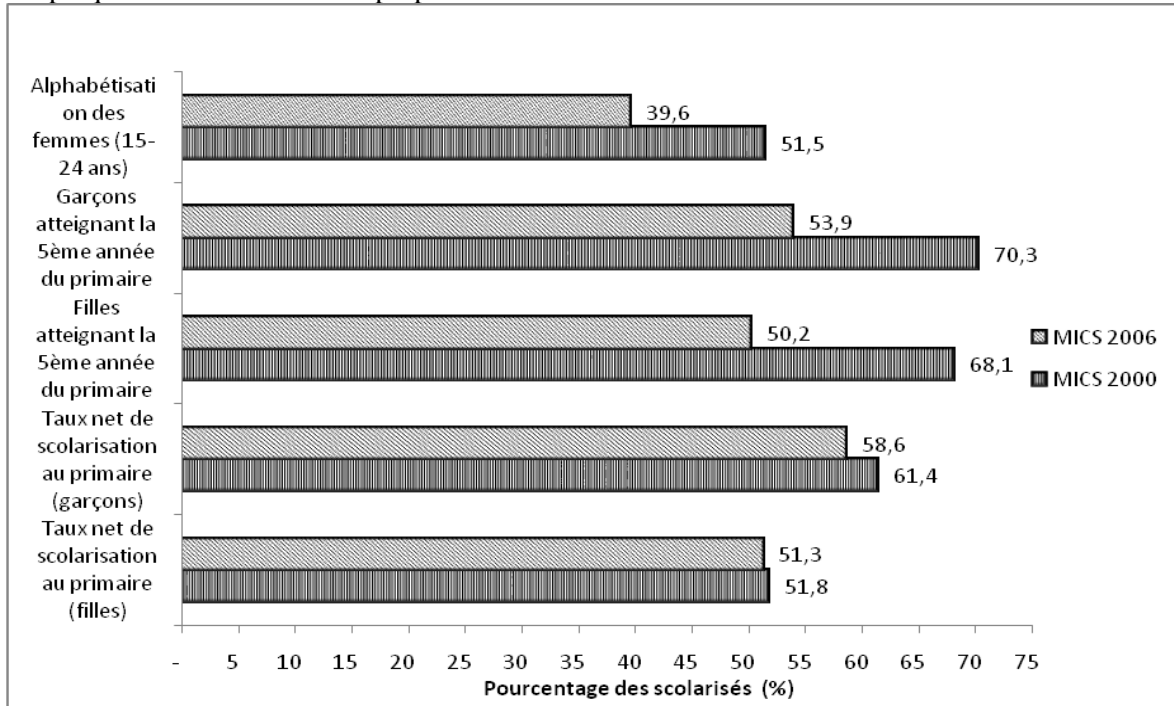
Graphique 44 : Evolution du taux net de scolarisation au primaire par région de Côte d'Ivoire entre 2000 et 2006



Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Cette diminution de la scolarisation entre 2000 et 2006 est également ressentie au niveau du taux de survie scolaire des élèves au primaire. En effet, la proportion de ceux d'entre eux qui ont atteint la 5^e année du primaire est passée de 69,3 % en 2000 à 52,0 % en 2006, soit une chute de 17,3 points de pourcentage. Cette importante baisse est plus prononcée chez les filles (17,9 points) que chez les garçons du primaire (16,4 points). Une des conséquences de cette situation est la réduction constatée du niveau d'alphabétisation des filles de 15-24 ans, passant de 51,5 % en 2000 à 39,6 % en 2006 (Cf. Graphique 45).

Graphique 45 : Evolution de la proportion des scolarisés en 2000 et 2006



Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.1.2- Différences de base dans l'accès

Le graphique 46 présente la relation entre l'accès aux différents grades de l'enseignement primaire et l'exposition à la crise en affichant séparément, pour chaque grade de 1 à 6 dans le primaire, la part d'individus de chaque tranche d'âge, qui ont eu accès à ce niveau.

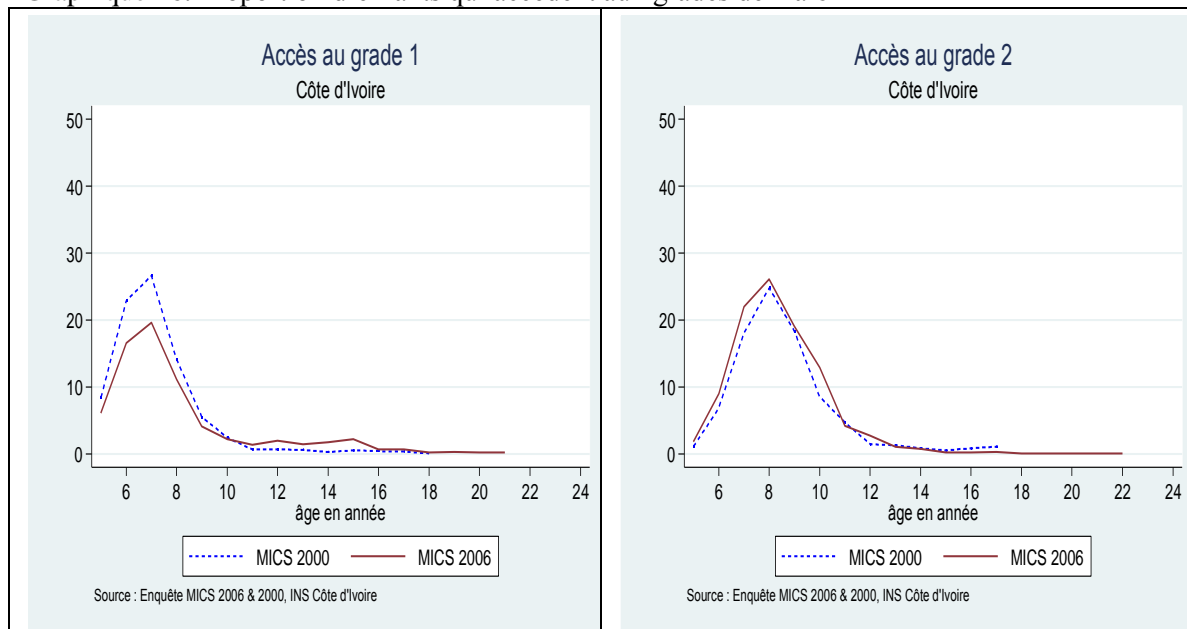
De façon générale, au niveau national, les courbes d'évolution font ressortir des différences dans l'accès entre 2000 et 2006, qui sont matérialisées par les écarts entre les courbes. Et le fait que la courbe représentative de 2000 soit au-dessus de celle de 2006 traduit une baisse en termes d'accès. Cette diminution est plus accentuée aux âges où les enfants se retrouvent plus dans un grade particulier. Celle-ci se vérifie notamment pour les grades 1, 5, 6, et un peu mitigée aux grades 3 et 4, à l'exception du grade 2 où le graphique fait ressortir une légère différence positive entre 2000 et 2006. Ceci se perçoit par la quasi superposition des deux courbes jusqu'à l'âge de 11 ans.

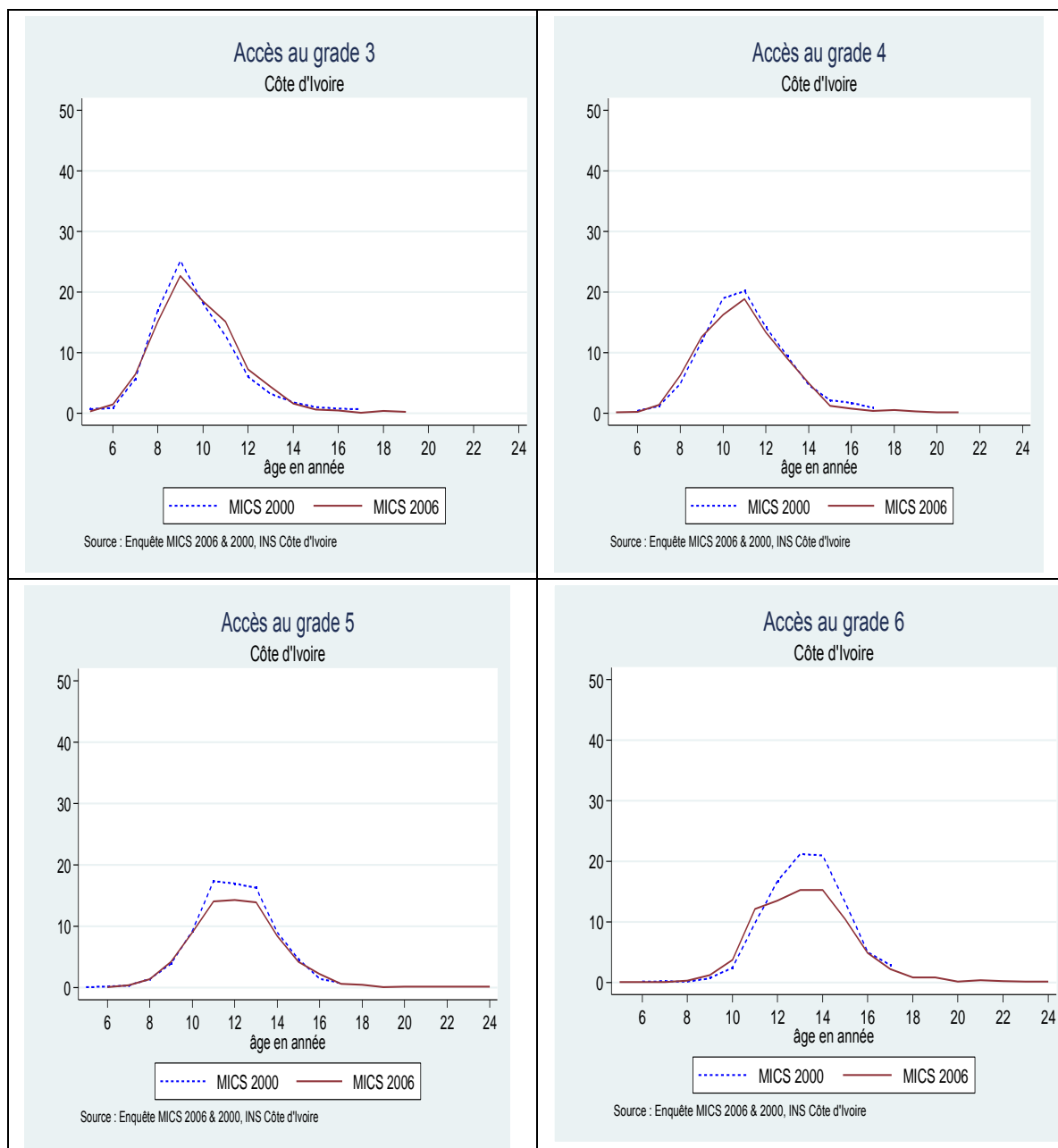
Par ailleurs, au grade 1, la baisse est plus perceptible dans la tranche d'âge 5-10 ans et accentuée entre six et sept ans. L'accès au grade 5 pour les enfants de 10-14 ans d'une part, et au grade 6 pour ceux de 11-16 ans d'autre part, a connu une réduction sur la même période.

En définitive, quelle que soit l'année de référence considérée, on observe une proportion plus élevée d'enfants qui accède au grade 1 à l'âge de 7 ans. Autrement dit, davantage d'enfants ayant dépassé l'âge officiel d'accès à ce grade, s'y retrouvent. Cela met en évidence une

entrée tardive des enfants dans le système. Il est important de souligner qu'un retard scolaire au moins d'une année est donc déjà consommé, dès l'entrée au premier grade, et il se reproduit à travers tous les autres grades. En effet, au grade 2, chacune des courbes trouve son pic le plus élevé à l'âge de huit ans. Ce qui traduit en fait un retard scolaire d'une année puisque l'enfant devrait se retrouver à ce grade un an plus tôt, c'est-à-dire à l'âge de sept ans. Ce retard scolaire, déjà observé au début du cursus scolaire (grade 1) et au grade 2, se reproduit aux grades plus avancés. Ainsi, la grande majorité des enfants se retrouvent au grade 3 à l'âge de neuf ans, au grade 4 à l'âge de dix ans. Le retard devient un peu plus accentué aux deux derniers grades où un grand nombre d'enfants se retrouvent ainsi au grade 5, soit à l'âge de onze ans soit à l'âge de treize ans, et au grade 6 à l'âge de quatorze ans plutôt qu'à l'âge de onze ans.

Graphique 46: Proportion d'enfants qui accèdent aux grades de 1 à 6





Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.1.3- Différences dans l'accès au niveau des régions

A Abidjan, les effets de la crise se manifestent également. Les écarts précédemment définis sont observables à tous les grades (Cf. Graphiques A4.1, A4.2 et A4.3). Ainsi, au premier niveau de l'enseignement primaire, une réduction de l'accès de l'année 2006 par rapport à l'année 2000, de la proportion des enfants, est observable chez les moins de 7 ans. De même au grade 2, la diminution est remarquable chez les enfants dont l'âge varie entre 7 et 9 ans. Aux grades 3 et 4, ces baisses deviennent de plus en plus intenses (environ 10 %) chez les enfants de 8 ans et 10 ans de manière respective. Au grade 5 également, pour les enfants dont

l'âge varie entre 11 et 14 ans, une réduction (5 % pour les 12 ans) de l'accès à ce grade après la crise de 2002. La déclinaison la plus prononcée dans l'entrée au dernier grade est visible à 12 ans (environ 20 %).

En zone gouvernementale, si une baisse est perçue au premier et au dernier grade du primaire, dans les autres grades, en revanche, on observe une hausse qui n'excède pas 10 %.

Si en zone gouvernementale, on constate de manière générale une augmentation de la proportion des individus qui accèdent aux différents niveaux du cycle primaire entre 2000 et 2006, en revanche dans les zones CNO, hormis le grade 2, les baisses d'accès sont plus importantes. Au grade 1 avant l'âge de 9 ans et, se déplace au fur et à mesure que l'on avance en grade et que l'âge croît autour de 6 ans augmenté du numéro du grade.

En milieu urbain, la situation est identique à celle d'Abidjan : des réductions allant jusqu'à 10 % au premier et dernier grade et des hausses à tous les autres grades sont observées.

En milieu rural, les différences dans l'accès sont tout de même moins importantes et sur ces deux années (2006 et 2000) les niveaux les plus élevés sont également inférieurs à 30 %. Comparativement à la courbe de 2006, celle de 2000 est au dessus au grade 1 chez les enfants de 5 à 10 ans et au grade 6 chez les enfants dont l'âge varie entre 12 et 16 ans.

L'analyse de l'accès des orphelins qui ont vécu le conflit nous révèle qu'une faible réduction (entre 5 et 10 %) s'observe aux grades un, cinq et six. Aux grades deux à cinq, on note par contre que ces individus qui ont connu le conflit, n'ont pas eu la chance d'intégrer un niveau de l'enseignement primaire. Une augmentation (d'environ 3 %) apparaît au deuxième niveau du primaire et au troisième grade après l'âge de 10 ans.

Cette analyse met en évidence le retard scolaire et la baisse dans l'admission à l'école, quatre années après la crise. Cette diminution est également observée au niveau de l'achèvement des différents grades du primaire.

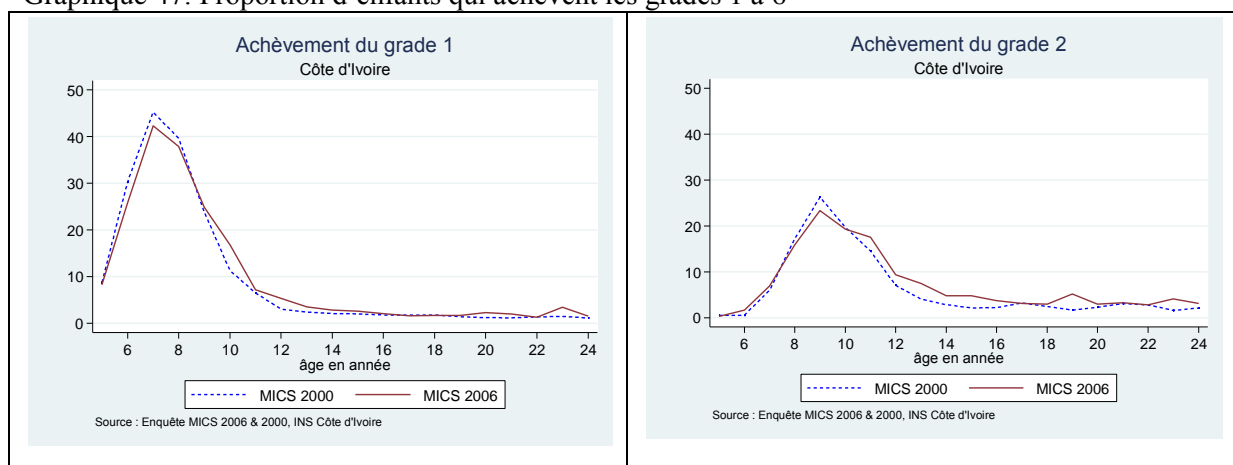
3.1.4- Différences de base dans l'achèvement

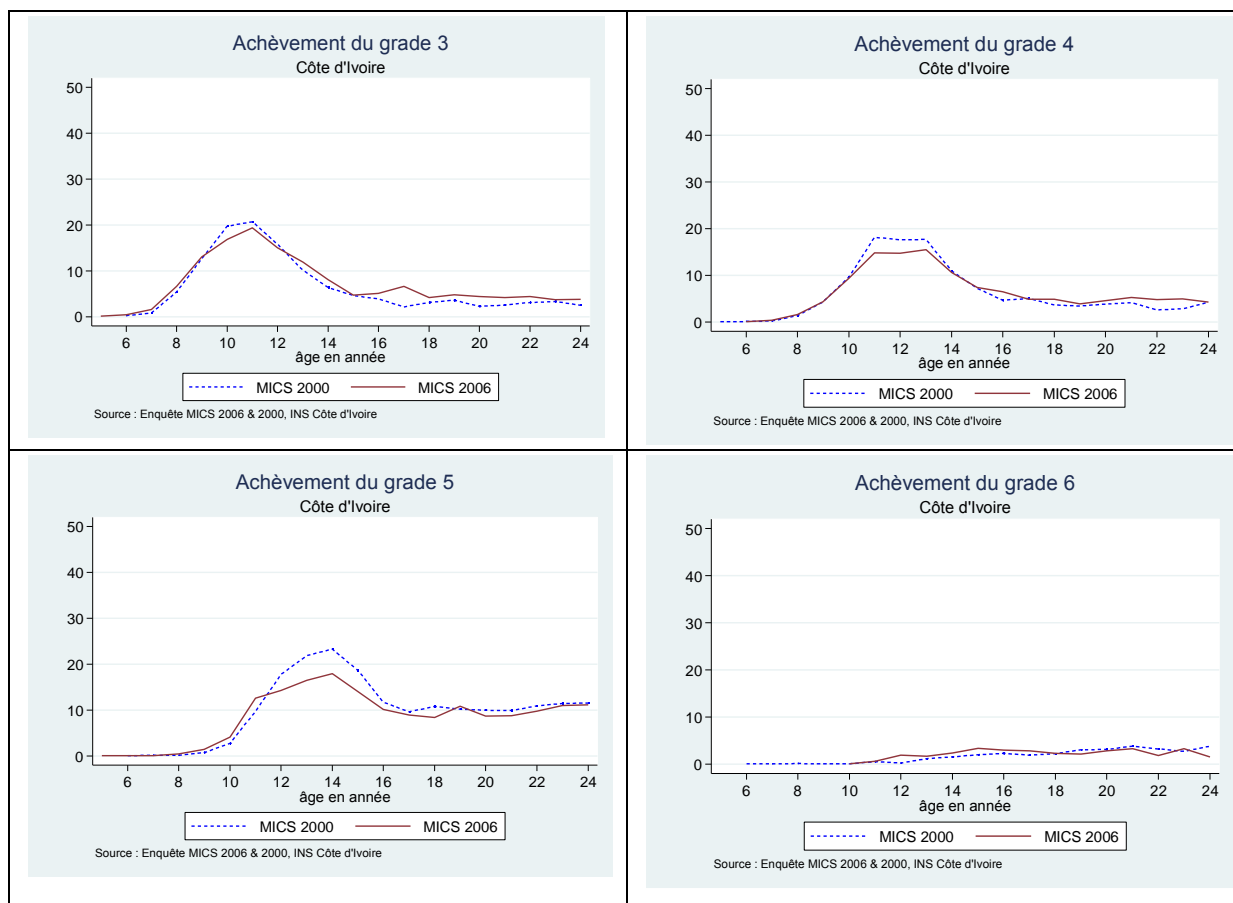
Les graphiques suivants mettent en évidence la relation entre l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et l'exposition à la crise en affichant séparément, pour chaque grade de 1 à 6 dans le primaire, la proportion d'individus, pour chaque tranche d'âge qui a achevé ce niveau. Pour chacun des cinq premiers niveaux du primaire, la propension à terminer ce grade est plus élevée en 2000 pour les plus jeunes sauf au grade 6 où elle semble plus élevée, en 2006. Mais à un âge plus avancé, les taux d'achèvement suivent sensiblement les mêmes trajectoires avec néanmoins de légères différences. Il est à noter que la différence

dans l'achèvement des cycles éducatifs entre 2000 et 2006 est plus remarquable à mesure que les individus sont d'âge plus jeune et que le point de croisement entre les courbes de 2000 et de 2006, se déplace comme dans le cas de l'accès sur la droite vers un âge plus avancé.

Pour la première année d'études, la différence entre les deux courbes semble négligeable et le point de croisement se situe à l'âge de 9 ans. Être un jeune enfant au moment de la crise a un impact (mais cet impact n'est pas négligeable) sur la probabilité pour ces enfants de terminer la première année. Cependant, pour la deuxième année, le premier point de croisement est l'âge de 10 ans, il est de 12 ans pour la troisième, 14 ans pour la quatrième, 12 ans pour la cinquième et 18 ans pour la sixième année d'études. La différence entre les deux courbes pour les jeunes enfants est donc plus significative et le point de croisement se déplace vers un âge plus avancé pour les grades scolaires de 2 à 6 à l'exception du grade 5. Ce fossé qui se creuse entre les deux courbes pour les jeunes enfants suggère que le faible achèvement observé chez les enfants qui étaient en âge scolaire après la crise de 2002 n'est pas tant dû à un manque d'admission à l'école, puisque les différences pour la première année sont minimales, mais plutôt à des difficultés à progresser dans les grades ou de continuer à l'école. Le fait que la courbe de 2000 soit située au-dessus de celle de 2006 aux cinq premiers grades, fait ressortir une baisse de la proportion d'enfants qui achèvent ces différents grades à un jeune âge, confirmant une fois de plus le fait que la progression dans les différents grades a été freinée quelques années après la crise. Un aspect important serait donc de voir les particularités dans l'achèvement au niveau des régions, étant donné que toutes les régions n'ont pas été affectées de la même manière par le conflit.

Graphique 47: Proportion d'enfants qui achèvent les grades 1 à 6





Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.1.5- Différences dans l'achèvement au niveau des régions

Les graphiques en annexe étudient la relation entre l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et l'exposition à la crise dans la zone CNO et dans l'ensemble des régions non affectées par la crise. Les territoires très affectés par le conflit de 2002 ou zone CNO sont constitués des régions de l'Ouest, du Nord, du Nord-Ouest et du Centre-Nord. Dans les zones non touchées par la crise, on trouve le Sud, le Centre-Est, la ville d'Abidjan, le Sud-Ouest et le Centre.

Les deux zones connaissent des évolutions différentes dans l'achèvement des grades 1 à 6. En fait, alors que l'achèvement baisse dans la zone CNO, la tendance inverse est observée dans les zones non affectées par la crise où l'on observe une hausse dans l'achèvement sauf au grade 1. Ainsi dans la zone CNO, les courbes représentatives en 2006 sont toujours au dessous de celles de 2000 et un écart important existe toujours entre les deux courbes. Ceci traduit que quatre années après la crise, l'achèvement a considérablement baissé dans la zone CNO. Par contre dans les zones non affectées par la crise, l'on observe une hausse dans l'achèvement. En effet, à partir du grade 2, la courbe de 2006 est située au-dessus de celle de

2000. Plus précisément pour le grade 2, le grade 3, le grade 4 et le grade 5, l'achèvement est toujours plus élevé en 2006 qu'en 2000 avant l'âge de dix ans. Néanmoins, après le point de croisement situé presque à l'âge de dix ans, l'achèvement en 2000 devient encore plus important.

La différence importante à noter entre les deux zones est que dans la zone CNO, beaucoup d'individus ayant dépassé l'âge de 14 ans se retrouvent encore au cycle primaire. Ce qui n'est pas le cas dans les zones non affectées, où la majeure partie des enfants au cycle primaire a un âge inférieur à quatorze ans.

Les illustrations graphiques ont révélé une différence d'accès et d'achèvement aux différents grades du primaire entre les années 2000 et 2006. Les analyses descriptives précédentes sont renforcées par les résultats comparatifs dans l'accès ou l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire par la méthode des doubles différences avant et après la crise politico-militaire de 2002 (*cf.* Tableaux 75 et 76).

Nous nous focalisons sur la question de savoir si la cohorte jeune accédera aux différents grades ou terminera son cursus scolaire, ou si son évolution dans l'éducation est seulement retardée.

3.2- Différences d'estimation dans l'accès

Le coefficient de la variable en différence double peut être interprété comme l'impact de la crise sur l'accès (ou l'achèvement) aux différents grades scolaires par les enfants sous l'hypothèse que, avant le conflit, la cohorte plus jeune d'enfants en 2006 a connu le même changement dans les résultats scolaires par rapport à la cohorte des plus âgés en 2000.

Le tableau des panels A à F contient les résultats bruts (sans ajouts des variables de contrôle) de la régression par double différence de l'accès aux grades 1 à 6 des enfants âgés de 5 à 24 ans. Le groupe A du tableau indique les taux d'accès au grade 1 pour les cohortes d'enfants jeunes (âgés de 5 à 14 ans) et les plus âgés (qui ont entre 15 et 24 ans) mesurés par les données de MICS 2000 et 2006.

Si nous comparons la cohorte des individus plus âgés de 2006 à celle de 2000, nous observons une hausse significative de 1,07 point. Ce résultat contraste avec celui des enfants de la cohorte plus jeune pour laquelle il existe une baisse significative de 6,8 points des taux d'accès au grade 1 de 2000 à 2006. Comme la cohorte jeune identifiée en 2000 était exposée à la guerre de 2002 et était encore susceptible d'être à l'école en 2006, le conflit doit avoir eu un effet négatif sur l'accès au grade 1. Le calcul du coefficient de la variable de double

différence « Cohorte Jeune * MICS 2006 » qui estime l'effet de la crise indique une baisse d'un peu plus de 1,14 point (significatif au seuil de 1 %) du taux d'accès pour la cohorte de jeunes qui a été exposée aux effets de la crise. Cette variable de double différence est négative et significative au seuil de 1 % à tous les grades de l'enseignement primaire. Cet impact négatif sur l'accès est plus affirmé au grade 5 (-1,21 point). De même, les différences d'accès des individus de la cohorte âgée qui ont vécu le conflit en 2002, enregistrent une hausse des taux d'accès à tous les grades par rapport à leurs semblables qui étaient enregistrés lors de la MICS 2000. En revanche, la cohorte jeune connaît une baisse de l'accès aux différents grades entre les deux années (Cf. Tableau 75).

Tableau 75 : Comparaison dans l'accès aux grades de 1 à 6 par la méthode de différence double avant et après la crise politico-militaire de l'année 2002

Panel A				Panel D			
Grade 1	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 4	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	-0,817*** [0,064]	-1,890*** [0,029]	1,073*** [0,0352]	cohorte âgée	-1,113*** [0,063]	-1,953*** [0,029]	0,840*** [0,034]
cohorte jeune	-0,013*** [0,138]	0,055*** [0,061]	-0,068*** [0,077]	cohorte jeune	-0,013 [0,144]	-0,856 [0,065]	-0,349 [0,078]
Différence	0,804*** [0,074]	1,945*** [0,032]	-1,141*** [0,042]	Différence	-0,092 [0,080]	1,097 [0,036]	-1,189*** [0,044]
Panel B				Panel E			
Grade 2	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 5	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	-0,841*** [0,064]	-1,904*** [0,029]	1,063*** [0,035]	cohorte âgée	-0,874*** [0,066]	-2,003*** [0,030]	1,129*** [0,036]
cohorte jeune	-0,308*** [0,139]	-0,300*** [0,061]	-0,008*** [0,077]	cohorte jeune	-1,703*** [0,150]	-1,621*** [0,066]	-0,082*** [0,084]
Différence	0,533*** [0,074]	1,604*** [0,033]	-1,071*** [0,042]	Différence	-0,829*** [0,084]	0,382*** [0,036]	-1,211*** [0,047]
Panel C				Panel F			
Grade 3	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 6	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	-0,846*** [0,065]	-1,928*** [0,029]	1,082*** [0,036]	cohorte âgée	-0,919*** [0,068]	-2,080*** [0,031]	1,161*** [0,037]
cohorte jeune	-0,756*** [0,140]	-0,675*** [0,062]	-0,081*** [0,078]	cohorte jeune	-2,256*** [0,161]	-2,251*** [0,071]	-0,005*** [0,090]
Différence	0,090*** [0,076]	1,253*** [0,033]	-1,163*** [0,043]	Différence	-1,337*** [0,093]	-0,171*** [0,040]	-1,166*** [0,053]

Notes : les écarts types sont donnés entre crochets. Le seuil de significativité est de 1% (***), de 5 % (**) et 10% (*) le signe* signifie que le coefficient est significatif.

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Cela présage que la crise aurait eu un impact significatif négatif quant à l'accès des jeunes aux différents grades du primaire.

3.3- Différences d'estimation dans l'achèvement

Dans le cas de l'achèvement des différents grades, le tableau des panels ci-dessous indique une réduction des proportions des individus qui ont vécu le conflit et qui achèvent les cinq premiers grades ; l'estimateur de la double différence, c'est-à-dire l'interaction entre la variable d'appartenance à la MICS 2006 et la cohorte jeune est significative pour ces différents grades. On assiste donc à une baisse des taux d'achèvement dont l'intensité varie entre 4 % (grade 5) et 25 % (grade 1). Par contre, au grade 6, on observe une hausse du taux d'achèvement de 0,2 point, significative au seuil de 1 %.

Le groupe A du tableau 76 indique les taux d'achèvement au grade 1 pour les cohortes d'enfants jeunes (âgés de 5 à 14 ans) et les plus âgés (qui ont entre 15 et 24 ans) mesurés par les données de 2000 et 2006. Si nous comparons la cohorte des individus plus âgés de 2006 à celle des individus plus âgés en 2000, on observe une hausse de 24,9 % des taux d'achèvement au grade 1. Ce résultat contraste avec celui des enfants de la cohorte jeune pour laquelle, on observe une relative stabilité, significative au seuil de 1 % des taux d'achèvement au grade 1, de 2000 à 2006. Comme la cohorte jeune identifiée en 2000 était exposée à la guerre de 2002 et, était encore susceptible d'être à l'école en 2006, le conflit doit avoir eu un effet négatif sur les taux d'achèvement au grade 2. Cette situation est également observée aux grades 3 et 4. Le calcul du coefficient de la variable de double différence qui estime l'effet de la crise indique une baisse d'un peu plus de 24,9 % des taux d'achèvement pour la cohorte de jeunes qui ont été exposées aux effets de la crise, avec un résultat significatif au seuil de 1 %. Le coefficient de la variable en différence double peut être interprété comme l'impact de la crise sur l'achèvement des différents grades scolaires par les enfants sous l'hypothèse que, avant le conflit, la cohorte plus jeune d'enfants en 2006, a connu le même changement dans les résultats de la scolarité par rapport à la cohorte des plus âgés en 2000. Les panneaux B à F explorent cette même question en utilisant la même stratégie de double différence que celle du groupe A, toujours en examinant les taux d'achèvement des grades 2 à 6. La plupart des grades montrent une hausse positive et significative pour les cohortes les plus âgés de 2000 à 2006, dans les taux d'achèvement de ce grade, mais indiquent une baisse significative et négative pour les cohortes jeunes dans les taux d'achèvement des grades 2 à 4. Pour chacune de ces trois classes, l'estimateur des doubles différences est négatif et statistiquement significatif à 1 %, indiquant que la cohorte jeune en 2006 est moins susceptible d'avoir achevé un grade donné (Cf. Tableau 76).

L'ampleur de l'impact négatif augmente avec le grade c'est-à-dire du grade 1 (pour lequel l'estimation donne -0,249 point) au grade 5 (pour lequel l'estimation donne -0,039 point). En revanche, pour le niveau 6, on constate plutôt une hausse significative de 20,4 % des taux d'achèvement ; ceux-ci sont significatifs à 1 %. Cela présage que le plus grand impact de la crise, sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire, semble s'être produit pour les enfants des cinq premiers grades du primaire (1, 2, 3, 4 et 5).

Tableau 76 : Comparaison dans l'achèvement des grades de 1 à 6 par la méthode de différence double avant et après la crise politico-militaire de l'année 2002

Panel A				Panel D			
Grade 1	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 4	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	0,488*** [0,047]	0,239*** [0,019]	0,249*** [0,028]	cohorte âgée	0,067*** [0,046]	-0,045*** [0,019]	0,112*** [0,027]
cohorte jeune	0,180*** [0,107]	0,180*** [0,044]	0,000*** [0,063]	cohorte jeune	-1,573*** [0,114]	-1,526*** [0,047]	-0,047*** [0,067]
Différence	-0,308*** [0,060]	-0,059** [0,025]	-0,249*** [0,035]	Différence	-1,640*** [0,068]	-1,481*** [0,028]	-0,159*** [0,040]
Panel B				Panel E			
Grade 2	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 5	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	0,404*** [0,047]	0,177*** [0,019]	0,227*** [0,027]	cohorte âgée	-0,142*** [0,047]	-0,216*** [0,019]	0,074*** [0,027]
cohorte jeune	-0,577*** [0,108]	-0,557*** [0,044]	-0,020*** [0,063]	cohorte jeune	-2,119*** [0,124]	-2,154*** [0,051]	0,036*** [0,072]
Différence	-0,981*** [0,061]	-0,734*** [0,025]	-0,247*** [0,036]	Différence	-1,977*** [0,077]	-1,938*** [0,032]	-0,039*** [0,045]
Panel C				Panel F			
Grade 3	MICS 2006	MICS 2000	Différence	Grade 6	MICS 2006	MICS 2000	Différence
cohorte âgée	0,255*** [0,047]	0,082*** [0,019]	0,173*** [0,027]	cohorte âgée	-0,562*** [0,049]	-0,707*** [0,021]	0,145*** [0,029]
cohorte jeune	-1,058*** [0,110]	-1,010*** [0,045]	-0,048*** [0,064]	cohorte jeune	-3,006*** [0,160]	-3,355*** [0,068]	0,349*** [0,0919]
Différence	-1,313*** [0,063]	-1,092*** [0,026]	-0,221*** [0,037]	Différence	-2,444*** [0,111]	-2,648*** [0,048]	0,204*** [0,063]

Notes : les écarts types sont donnés entre crochets. Le seuil de significativité est de 1% (***), de 5% (**) et 10% (*) le signe* signifie que le coefficient est significatif.

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.4- Résultats des régressions de base

Choix du modèle de base

Le test de spécification de Hausman permet de choisir un modèle à effets fixes sur l'âge, la région et sur les contrôles au niveau du ménage. En effet, dans le tableau ci-dessous, la probabilité du test est toujours inférieure à 10 % pour chacun des modèles. Ce qui implique que le modèle à effets fixes est préférable au modèle à effets aléatoires.

Tableau 77 : Test de spécification de Hausman pour le choix entre le modèle à effets fixes et le modèle à effets aléatoires

Modèle	chi2(4)	Prob> chi2
(1)	345,27	0,0000
(2)	171,76	0,0000
(3)	55,16	0,0000
(4)	1,21	0,0876
(5)	1283,12	0,0000
(6)	672,54	0,0000

Notes: les modèles à effets fixes et à effets aléatoires permettent de prendre en compte l'hétérogénéité des données mais les hypothèses sur la nature des effets spécifiques d'un modèle à l'autre. Dans le premier cas, on suppose que les effets spécifiques puissent être corrélés avec les variables explicatives du modèle et dans le second cas, on suppose que les effets spécifiques sont orthogonaux aux variables explicatives du modèle. Le test de spécification de Hausman permet de tester laquelle de ces deux hypothèses est la plus appropriée pour les données. En d'autres termes, ce test permet de choisir entre le modèle à effets fixes et le modèle à effets aléatoires.

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.4.1 - Régression de base dans l'accès

La régression de base est obtenue en incluant les variables de contrôle à savoir celles relatives aux caractéristiques du ménage (taille du ménage, sexe du chef de ménage, milieu de résidence, statut de pauvreté du ménage) et des individus de la cohorte (âge, sexe, niveau d'instruction...). Le tableau 78 ci-après présente donc les résultats des régressions de base après le choix du modèle à effets fixes, la variable dépendante étant l'accès aux différents grades. Les résultats de cette régression de base révèlent que les filles ont une plus faible probabilité d'accéder aux différents grades que les garçons ; les coefficients de la variable enfant de sexe féminin étant négatifs et significatifs à tous les grades. Par contre, les enfants issus des familles non pauvres ont plus de chances d'accéder aux différents grades, le coefficient étant positif et significatif au seuil de 1 % aux différents grades. L'indicateur de MICS 2006 est positif et significatif au seuil de 1 % du grade 3 au grade 6. En revanche, il est négatif mais non significatif pour les grades 1 et 2. La variable de différence double qui est l'interaction de l'indicateur de MICS 2006 avec la cohorte jeune met en évidence une augmentation des taux d'accès aux trois premiers grades, significatif au seuil de 1 % sauf pour le grade 1. En revanche, du grade 4 au grade 6, le coefficient est significatif au seuil de 1 % et négatif. La baisse des taux d'accès aux grades 4, 5 et 6 est similaire au coefficient de la variable de différence double obtenue au tableau précédent obtenue sans contrôle pour les groupes D à F. Le coefficient de -0,244 dans la régression en examinant le taux d'accès au grade 4 suggère une baisse de près de 24,4 % par rapport à celui de base estimé dans le tableau précédent.

Tableau 78 : Régressions de base mesurant la double différence dans l'accès aux différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge

Variable dépendante : accès	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	0,00994 [0,0374]	0,280*** [0,0379]	0,145*** [0,0410]	-0,244*** [0,0479]	-1,261*** [0,0618]	-2,822*** [0,0946]
Fille	-0,704*** [0,0206]	-0,732*** [0,0212]	-0,793*** [0,0236]	-0,897*** [0,0286]	-1,043*** [0,0368]	-1,296*** [0,0502]
MICS 2006	-0,00349 [0,0332]	-0,0195 [0,0332]	0,165*** [0,0347]	0,705*** [0,0387]	1,511*** [0,0469]	2,624*** [0,0656]
Ménage Non pauvre	0,732*** [0,0265]	0,772*** [0,0270]	0,900*** [0,0301]	1,304*** [0,0379]	1,499*** [0,0516]	1,406*** [0,0720]
Constant	0,940*** [0,0517]	-0,242*** [0,0529]	-1,511*** [0,0596]	-2,898*** [0,0753]	-3,813*** [0,1000]	-4,512*** [0,140]
Observations	51 058	50 734	49 983	49 282	49 056	49 369
Ecart Types entre crochets Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

3.4.2- Régression de base dans l'achèvement

Lorsqu'on ajoute les **variables de contrôle** pour obtenir **la régression de base**, on observe une chute significative des taux d'achèvement de 54,9 % au grade 5 et de 2,4 points au 6. Quant aux autres grades, on note un accroissement au niveau de l'achèvement.

Par ailleurs, les résultats de cette régression indiquent que les filles ont une plus faible probabilité d'achever les différents grades du primaire. En effet, les coefficients sont tous négatifs et significatifs au seuil de 1 % et baissent tous lorsque les filles avancent en grade. Par contre, les enfants issus de ménages non pauvres ont de plus fortes chances d'achever tous les grades du primaire, les coefficients étant positifs et significatifs et augmentant lorsqu'on passe d'un à un autre. L'indicateur de la variable MICS 2006 est négatif et significatif au seuil de 1 % du grade 1 au grade 5, à l'exception du grade 6 où il est positif et significatif au seuil de 1 %. Pour les cohortes âgées, le niveau d'instruction n'augmente pas toujours avec le temps. Toutefois, la variable de différence double, indique un signe positif à l'achèvement des grades 1, 2, 3 et 4, mais non significatif au grade 4. Par contre, aux grades 5 et 6, le signe de la variable est négatif et significatif au seuil de 1 %. Ainsi, pour les jeunes de 5-14 ans, la crise a occasionné une baisse de l'achèvement aux grades supérieurs. L'ampleur du coefficient au grade est similaire à celui de la variable de différence double du tableau précédent, obtenue sans contrôle pour le groupe E et il pointe pour les enfants des classes 5. Le coefficient de -0,549 dans la régression en examinant l'achèvement du cinquième grade suggère une baisse de près de 54,9 % par rapport au taux d'achèvement de base estimé dans le tableau précédent.

Tableau 79 : Régressions de base mesurant les doubles différences dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge

Variable dépendante : achèvement	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	0,388*** [0,0362]	0,608*** [0,0380]	0,437*** [0,0408]	0,0359 [0,0461]	-0,549*** [0,0573]	-2,376*** [0,137]
Fille	-0,751*** [0,0202]	-0,818*** [0,0218]	-0,900*** [0,0241]	-1,011*** [0,0272]	-1,118*** [0,0315]	-1,361*** [0,0422]
MICS 2006	-0,780*** [0,0327]	-0,721*** [0,0327]	-0,579*** [0,0332]	-0,359*** [0,0341]	-0,141*** [0,0361]	0,351*** [0,0430]
Non Pauvre	0,677*** [0,0253]	0,727*** [0,0268]	0,890*** [0,0295]	1,064*** [0,0333]	1,201*** [0,0393]	1,506*** [0,0572]
Constant	-0,873*** [0,0508]	-3,225*** [0,0579]	-4,366*** [0,0667]	-5,316*** [0,0781]	-6,379*** [0,0951]	-7,981*** [0,138]
Nombre d'observations	51733	51232	50736	50362	50193	50137
Ecart Types entre crochets						
Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Nous avons également procédé au test de significativité conjointe des effets fixes de l'âge, de la région et des contrôles au niveau du ménage. L'hypothèse nulle du test est celle de non-significativité conjointe des effets fixes introduits.

(H_0 : "non significativité conjointe des effets fixes introduits" = 0)

En effet, dans les tableaux de régressions obtenus, nous avons deux statistiques de Fisher. La première teste la significativité conjointe des variables explicatives et la seconde teste la significativité conjointe des effets fixes introduits. La statistique F de l'hypothèse de la significativité jointe des effets fixes est présentée dans le tableau suivant. Dans ce tableau 80, la probabilité du test est toujours inférieure à 5 % pour chacun des modèles. Ce qui implique que les effets fixes sont conjointement significatifs.

Tableau 80 : Test de significativité jointe des effets fixes de l'âge, de la région et des contrôles au niveau du ménage

Modèle	Valeur de la F- statistique	Prob>F
(1)	205,18	0,0000
(2)	24,67	0,0000
(3)	309,91	0,0000
(4)	430,85	0,0000
(5)	9,72	0,0018
(6)	132,24	0,0000

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006

3.5- Régression de base dans l'accès avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève

Dans le tableau suivant, nous avons estimé une régression en utilisant la variable dépendante de l'accès aux différents grades, en interagissant la variable de double différence et l'indicatrice de non pauvreté du ménage. Cette interaction est positive pour tous les grades et significative pour tous les grades sauf le grade 3. Ainsi, nous pouvons affirmer, comme dans notre régression de base, que la crise n'a pas eu une influence négative sur la capacité des ménages non pauvres à scolariser leurs enfants. Le coefficient de l'interaction de l'indicateur de MICS 2006 avec la cohorte jeune est négatif aux grades 1, 4, 5 et 6 et, statistiquement significatif au seuil de 1 %. En revanche, il est positif pour les grades 2 et 3 et significatif uniquement pour le grade 2. Ceci suggère que les incidences négatives de la crise de 2002 sur l'accès à ces grades sont relativement plus importantes pour la cohorte jeune âgée de 5 à 14 ans. Une fois de plus, cette régression met en évidence, la baisse de l'accès aux différents grades pour les filles. Par contre, les enfants issus de ménages non pauvres connaissent une hausse de l'accès aux différents grades. L'indicateur de MICS 2006 est positif et significatif au seuil de 1 % à tous les grades (Cf. Tableau 81).

Tableau 81 : Régression mesurant la différence dans l'accès des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction sur la richesse du ménage

Variable dépendante : Accès	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	-0,168*** [0,0407]	0,161*** [0,0420]	0,0657 [0,0476]	-0,431*** [0,0616]	-1,860*** [0,1012]	-3,999*** [0,2413]
Cohorte Jeune* MICS2006 * non pauvre	0,328*** [0,0428]	0,127*** [0,0429]	0,00217 [0,0478]	0,176*** [0,0615]	0,799*** [0,1013]	1,624*** [0,2425]
Fille	-0,680*** [0,0199]	-0,678*** [0,0204]	-0,761*** [0,0227]	-0,879*** [0,0273]	-0,964*** [0,0341]	-1,142*** [0,0436]
Non Pauvre	0,648*** [0,0289]	0,731*** [0,0297]	0,949*** [0,0336]	1,243*** [0,0418]	1,283*** [0,0517]	1,276*** [0,0636]
MICS 2006	0,107*** [0,0317]	0,0952*** [0,0316]	0,311*** [0,0330]	0,820*** [0,0367]	1,547*** [0,0434]	2,575*** [0,0579]
Nombre d'observations	53129	52859	51759	50740	50412	50764
Ecart Types entre Crochets						
Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

En utilisant la même variable dépendante que précédemment, nous estimons une régression similaire à la précédente, mais en interagissant l'indicateur des filles avec la variable de différence double. L'interaction de la variable de double différence et la variable « *féminin* »,

révèle des coefficients positifs et significatifs à tous les grades. Ceci amène à conclure que bien que les filles soient sous-scolarisées par rapport aux garçons, la crise ne fut pas un élément qui a permis de réduire leur chance d'accéder aux grades du primaire. Bien au contraire, comparativement aux filles qui n'ont pas connues la crise, celles qui en ont été témoins, enregistrent une hausse au niveau de leurs taux d'accès aux grades du primaire. Et l'accroissement dans l'accès varie de 0,2 point (grade 1) à 0,58 point (grade 5).

Tableau 82 : Régressions mesurant la différence dans l'accès des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction avec le genre

Variable dépendante	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	-0,0832** [0,0410]	0,105** [0,0411]	-0,0450 [0,0440]	-0,474*** [0,0514]	-1,434*** [0,0651]	-2,877*** [0,0935]
Cohorte Jeune* MICS2006 * féminin	0,169*** [0,0416]	0,335*** [0,0424]	0,435*** [0,0469]	0,504*** [0,0572]	0,580*** [0,0764]	0,545*** [0,1229]
Féminin	-0,732*** [0,0244]	-0,807*** [0,0254]	-0,898*** [0,0282]	-1,043*** [0,0336]	-1,116*** [0,0399]	-1,234*** [0,0476]
Non Pauvre	0,752*** [0,0255]	0,786*** [0,0260]	0,931*** [0,0288]	1,299*** [0,0361]	1,483*** [0,0479]	1,408*** [0,0622]
MICS 2006	0,0944*** [0,0318]	0,0837*** [0,0318]	0,293*** [0,0331]	0,812*** [0,0369]	1,560*** [0,0438]	2,592*** [0,0583]
Nombre d'observations	53115	52827	51830	50719	50393	50696
Ecart Types entre Crochets						
Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

3.6- Régression de base dans l'achèvement avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève

En utilisant la même variable dépendante de l'achèvement des différents grades, nous estimons une régression similaire à la précédente, mais en interagissant l'indicateur de non pauvreté avec la variable de différence double. Cette interaction est négative pour les grades 1, 2, 3 et 4 mais positive pour les grades 5 et 6. Il faut souligner que les coefficients sont significatifs à tous les grades sauf au grade 4. Autrement dit, les enfants issus des ménages non pauvres et qui ont vécu la crise, connaissent une baisse dans l'achèvement aux trois premiers grades du primaire. En revanche, les taux d'achèvement des enfants issus des ménages non pauvres aux deux derniers grades du cycle primaire, connaissent une nette amélioration. L'impact de la crise se ressent chez les enfants de 5-14 ans achevant le cycle primaire et en particulier sur le sixième grade ; et les jeunes enfants issus des ménages non pauvres, exposés au conflit, expérimentent une baisse importante dans l'achèvement aux trois premiers grades du cycle primaire (Cf. Tableau 83).

Tableau 83 : Régression mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction sur la richesse du ménage

VARIABLES	Achèvement					
	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	0,397*** [0,0392]	0,732*** [0,0429]	0,586*** [0,0483]	0,113* [0,0607]	-0,808*** [0,0980]	-3,464*** [0,504]
Cohorte Jeune* MICS2006 * non pauvre	-0,0814* [0,0427]	-0,307*** [0,0444]	-0,273*** [0,0500]	-0,0573 [0,0632]	0,463*** [0,102]	2,067*** [0,508]
filles	-0,719*** [0,0196]	-0,784*** [0,0212]	-0,862*** [0,0232]	-0,955*** [0,0259]	-1,048*** [0,0293]	-1,195*** [0,0364]
Non Pauvre	0,668*** [0,0275]	0,843*** [0,0292]	1,006*** [0,0314]	1,078*** [0,0341]	1,136*** [0,0379]	1,403*** [0,0492]
MICS 2006	-0,738*** [0,0319]	-0,606*** [0,0317]	-0,425*** [0,0317]	-0,232*** [0,0323]	-0,0243 [0,0334]	0,391*** [0,0377]
Nombre d'observations	53 355	52 791	52 325	52 026	51 953	52 175
Ecart Types entre crochets						
Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Nous avons estimé une régression en utilisant la même variable dépendante, mais en interagissant l'indicateur du genre avec la variable de différence double (Cf. Tableau 84). Le coefficient d'interaction est positif à tous les grades et statistiquement significatif au seuil de 1 % pour les cinq premiers grades. Ceci suggère des incidences négatives de la crise de 2002 sur l'achèvement de ces grades relativement plus importantes pour les garçons de 5-14 ans, en particulier pour ceux qui achèvent les grades 4, 5 et 6.

Tableau 84 : Régression mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction avec le genre

Variable dépendante	Achèvement					
	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * MICS 2006	0,236*** [0,0406]	0,377*** [0,0418]	0,222*** [0,0447]	-0,156*** [0,0504]	-0,653*** [0,0616]	-1,737*** [0,106]
Cohorte Jeune* MICS2006 * fille	0,267*** [0,0417]	0,497*** [0,0447]	0,548*** [0,0504]	0,580*** [0,0605]	0,618*** [0,0795]	0,263 [0,173]
filles	-0,809*** [0,0238]	-0,952*** [0,0257]	-1,035*** [0,0275]	-1,074*** [0,0292]	-1,123*** [0,0317]	-1,224*** [0,0374]
Non Pauvre	0,647*** [0,0246]	0,749*** [0,0260]	0,933*** [0,0285]	1,066*** [0,0318]	1,212*** [0,0366]	1,432*** [0,0489]
MICS 2006	-0,737*** [0,0319]	-0,620*** [0,0317]	-0,441*** [0,0319]	-0,244*** [0,0324]	-0,0221 [0,0336]	0,396*** [0,0379]
Nombre d'observations	53 353	52 773	52 246	52 021	51 959	52 120
Ecart Types entre crochets						
Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1						

Sources de données: Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

Ces différents résultats renforcent donc l'hypothèse que l'impact de la crise pourrait être comme un choc négatif sur l'achèvement des grades scolaires, entraînant ainsi tous les résultats éducatifs à un faible niveau, et affectant disproportionnellement les garçons et les enfants de familles non pauvres qui bénéficient d'un avantage comparatif en termes d'éducation. Les incidences négatives de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire ne sont pas tant liées aux obstacles à entamer leur scolarité mais plutôt aux difficultés liées à la progression des enfants dans leurs grades (Cf. Tableaux 74, 77, 81 et 82). En effet, la valeur des coefficients négatifs est plus forte pour les grades un et six. Toutefois avec nos données, il n'est pas possible de déterminer définitivement si cet impact négatif de la crise sur la progression dans les différents grades est dû aux redoublements ou aux abandons. Pour comprendre les mécanismes directs de ce déclin dans la réussite éducative, il convient d'analyser le statut d'orphelin et de déplacement des populations. Puisque une grande partie de la population a connu de forts mouvements internes lors de la crise et que des personnes ont perdu tous leurs biens, vivant dans des situations précaires, il est donc normal de penser que le niveau de vie des populations et le statut de déplacé de guerre, pourraient être des principales forces d'entraînement.

3.7- Contrôles de robustesse : différences triples et variables instrumentales

L'analyse menée jusqu'ici a consisté premièrement à comparer dans une région donnée des enfants plus jeunes qui étaient en âge d'aller à l'école à des enfants plus âgés (qui avaient terminé leurs études) et, dans une seconde étape à comparer une section transversale de ces enfants avant et après la crise de 2002.

3.7.1- Résultats du premier contrôle de robustesse

Nous présentons dans ce paragraphe les résultats du premier contrôle de robustesse en examinant le rapport entre l'intensité de la guerre et la probabilité d'accéder aux grades 1 à 6. Pour chacune des deux mesures d'intensité de guerre, le coefficient sur la variable de triples différences est négatif et significatif au seuil de 1 % à tous les grades autant pour la mesure A que pour la mesure B. Tenir compte de la variation du niveau de pauvreté des différentes régions entre les années 2002 et 2008 implique un déclin minimum de 3 % pour l'accès au grade 2 à 15 % maximum au grade 6, en passant à 10,6 % au grade 5. En utilisant la mesure B, nous observons que déplacer un enfant dans l'une des régions qui ont le plus connu les affres de la guerre, est corrélé avec une baisse dans l'accès à tous les grades pour les enfants exposés. Cette baisse varie de 0,1 % (grade 1) à 0,3 % (grade 6).

Tableau 85 : Régressions mesurant la différence dans l'accès aux différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge, avec l'intensité de la guerre.

Variable dépendante : Accès au :	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Mesure A*Cohorte jeune* MICS 2006	-0,03759*** [0,00255]	-0,03032*** [0,00257]	-0,04629*** [0,00273]	-0,06710*** [0,00312]	-0,1060*** [0,00396]	-0,1508*** [0,00629]
Nombre d'observations	53043	52732	51746	50898	50461	50798
Mesure B*Cohorte jeune* MICS 2006	-0,00090*** [0,0000732]	-0,00070*** [0,0000732]	-0,00104*** [0,0000778]	-0,00164*** [0,0000904]	-0,00247** [0,000119]	-0,00323*** [0,000181]
Nombre d'observations	53041	52770	51731	50843	50459	50778

Notes : Les écarts types sont présentés entre crochets. Le seuil de significativité est de 1 % et le signe** indique que le coefficient est significatif.

Sources de données : Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

Dans cette partie, notre intérêt va porter sur l'interaction entre l'intensité de la guerre et la probabilité d'achever les différents grades du primaire. Pour chacune des deux mesures d'intensité de guerre, le coefficient sur la variable de triple différence est négatif au grade 4 pour la mesure A et aux cinq premiers grades pour la mesure B. Tenir compte de la variation du niveau de pauvreté dans une région donnée implique une hausse, significative au seuil de 1 %, de l'achèvement des grades 2 et 6. En utilisant la mesure B, nous observons que déplacer un enfant d'une région à une autre, est corrélé avec une baisse dans l'achèvement des grades 1 à 5 pour les enfants exposés mais une hausse pour ceux du grade 6. Les coefficients de la mesure B sont tous significatifs au seuil de 1 %. Le signe négatif du coefficient de la variable de différences triples au grade 4 pour les deux mesures de l'intensité de la guerre indique que ce grade est le plus grand point d'évaluation à travers les six grades, résultat qui est conforme avec ceux des tableaux 76, 83 et 86, montrant ainsi que le plus grand impact négatif de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire se produit au grade 4.

Tableau 86 : Régressions mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge, avec l'intensité de la guerre.

Variable dépendante : Achèvement du :	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Mesure A*Cohorte jeune* MICS 2006	0,00188 [0,00241]	0,00746*** [0,00253]	0,00156 [0,00276]	-0,000214 [0,00325]	0,00519 [0,00460]	0,0748*** [0,0131]
Nombre d'observations	53295	52788	52328	52067	51978	52351
Mesure B*Cohorte jeune* MICS 2006	-0,00028*** [0,0000673]	-0,00024*** [0,0000691]	-0,00034*** [0,0000771]	-0,00035*** [0,0000927]	-0,00030** [0,0001355]	0,00483*** [0,0008862]
Nombre d'observations	53330	52778	52308	52065	51992	52224

Notes : Les écarts types sont présentés entre crochets. Le seuil de significativité est de 1 % et le signe** indique que le coefficient est significatif.

Sources de données : Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

Ces résultats indiquent que l'impact négatif de la crise sur l'accès au système éducatif et sur les résultats scolaires était plus fort dans les régions où les mouvements de populations étaient plus intenses pour tous les grades concernant l'accès et en particulier les cinq premiers grades du primaire pour l'achèvement. Tout cela suggère donc que le choc négatif substantiel au niveau scolaire observé entre 2000 et 2006 peut être directement dû à la crise politico-militaire de 2002.

3.7.2- Résultats du deuxième contrôle de robustesse

Le deuxième contrôle de robustesse commence par le test d'endogénéité de Hausman pour la variable de triples différences. Les résultats du tableau 87 indiquent que la probabilité du test d'endogénéité de la variable de triple différence (test de Hausman-Wu-Durbin) est toujours inférieure à 10 % sauf dans le cas du grade 5 pour la mesure A et du grade 4 pour la mesure B, concernant l'achèvement. Donc nous rejetons l'hypothèse nulle d'exogénéité de la variable de différences triples que nous instrumentons. Autrement dit, la variable « cohorte jeune*MICS 2006*Intensité de la guerre » est endogène.

Tableau 87 : Test d'endogénéité de Hausman selon la mesure par grade

Résidu de la variable de triple différence	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
	Accès					
Mesure A	-0,2754*** [0,01063]	-0,2915*** [0,01086]	-0,2855*** [0,01104]	-0,2429*** [0,01111]	-0,17024*** [0,01114]	-0,08805*** [0,01137]
Mesure B	-0,00395*** [0,000252]	-0,00412*** [0,000255]	-0,00417** [0,000259]	-0,00344*** [0,000254]	-0,00245*** [0,000250]	-0,00127*** [0,000250]
	Achèvement					
Mesure A	-0,101*** [0,00658]	-0,110*** [0,00675]	-0,0832*** [0,00687]	-0,0424*** [0,00703]	-0,00300 [0,00703]	0,0302*** [0,00833]
Mesure B	-0,000481*** [0,000145]	-0,000576*** [0,000146]	-0,000291** [0,000148]	0,0000163 [0,000151]	0,000425*** [0,000155]	0,00116*** [0,000169]
Nombre d'observations	54 773	54 773	54 773	54 773	54 773	54 773

Sources de données : Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

P-Value entre crochets Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Le tableau 88 présente les résultats de la première phase de la stratégie des variables instrumentales, et indique que les déplacements de la population et la variation du niveau de la pauvreté dans les différentes régions sont des éléments explicatifs de l'intensité de la guerre. Cette première phase ressort également la pertinence de l'instrument (mesure de

l'intensité de la guerre). En effet, la F-statistique de la première est supérieure à 10 (elle vaut 9279,11 pour l'intensité de la guerre « mesure A » et 19982,18 pour l'intensité de la guerre « mesure B »). Notre instrument est donc pertinent d'après la règle de pouce de Stock Wastson⁷³.

Tableau 88 : Décomposition de la variable de triple différence selon l'intensité des mesures A et B

Première étape de la régression par variable instrumentale :	Mesure A	Mesure B
Mesure A * Cohorte Jeune * MICS 2006	0,28406*** [0,00295]	
Mesure B * Cohorte Jeune * MICS 2006		0,34252*** [0,00243]
Nombre d'observations	54775	54775

Ecart type entre crochets

Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Sources de données : Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

Dans le tableau 89 ci-après, nous présentons les principaux résultats du contrôle de robustesse. Comme dans le tableau précédant, chaque colonne dans ce tableau représente une régression par la méthode des triples différences mais les mesures de l'intensité de la guerre sont munies en conséquence. Pour rappel, chaque régression inclut des effets fixes de l'âge de l'enfant aussi bien que des contrôles de ménage. Les résultats des variables instrumentales indiquent fortement que la crise a eu un impact négatif sur l'accès aux différents grades et les résultats scolaires des enfants exposés à la crise aux grades 1 à 5.

L'examen de l'accès et de l'achèvement aux grades 1 à 6 montre que les coefficients sont négatifs pour les grades 1 à 5 mais non significatif au grade 5 pour la mesure A dans le cadre de l'achèvement de ce grade. En revanche, pour la mesure B, les coefficients sont négatifs aux grades 1 à 5 au niveau de l'accès et aux grades 1 et 2 au niveau de l'achèvement.

De façon générale, les régressions équipées fournissent encore un autre contrôle de robustesse renforçant la conclusion que la crise de 2002 a bel et bien eu un impact négatif sur l'accès et l'achèvement des grades scolaires et il ressort d'une part au niveau de l'accès que tous les grades sont concernés par la baisse, et d'autre part, la spécificité des deux premiers grades qui semblent être les plus affectés des enfants exposés.

⁷³ La première condition pour un instrument valide Z_i est qu'il soit pertinent c'est-à-dire que $\text{corr.}(Z_i, X_i) \neq 0$, X_i étant le régresseur. Le test de pertinence de l'instrument se fait à l'aide de la règle dite de pouce de stock et Watson La règle de pouce de Stock et Watson : la F-statistique de la première étape teste l'hypothèse que les coefficients sur les instruments sont conjointement nuls (significativement nuls) doit au moins être égal à 10 (pour un seul régresseur endogène). Une F-statistic petite signifie que les instruments sont « faibles » (ils expliquent une petite partie de la variation de X) et l'estimateur est biaisé.

Tableau 89 : Régressions par les variables instrumentales mesurant la différence chez les enfants dans l'accès et l'achèvement des différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002

	Accès		Achèvement	
	Mesure A	Mesure B	Mesure A	Mesure B
Grade 1	-0,1346267*** [0,0074462]	-0,0011358*** [0,0001508]	-0,0867249*** [0,0059962]	-0,00085 [0,0001236]
Grade 2	-0,1562977*** [0,0076406]	-0,0013929*** [0,0001529]	-0,0987012*** [0,0061928]	-0,0002051 [0,0000433]
Grade 3	-0,1444068*** [0,007753]	-0,001348*** [0,0001547]	-0,0724846*** [0,0063682]	0,0000153 [0,0001285]
Grade 4	-0,1114974*** [0,0079866]	-0,0009102*** [0,000158]	-0,0366382*** [0,0066246]	0,0001872 [0,0001341]
Grade 5	-0,0599412*** [0,0083959]	-0,0003531** [0,0001663]	-0,014637 [0,0070444]	0,0004054*** [0,0001428]
Grade 6	-0,006589 [0,0092495]	0,000218 [0,0001838]	0,027486*** [0,0082728]	0,0010417*** [0,0001649]
Nombre d'observations dans chaque régression	54773	54773	54773	54773

Ecart type entre crochets. Seuil de significativité : *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Sources de données : Enquêtes à indicateurs multiples MICS2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire.

En guise de conclusion à cette partie, les méthodes de double différence, de triple différence et la correction par les variables instrumentales, sont les principales méthodes d'analyse retenues dans notre étude. Malgré leurs insuffisances, elles se sont avérées pertinentes et justifiées pour la mesure des effets de la crise militaro-politique de 2002 sur l'accès et l'achèvement des grades scolaires de 1 à 6 de l'enseignement primaire.

La démarche méthodologique adoptée a été articulée autour de cinq étapes essentielles. L'analyse descriptive des évolutions de l'accès et de l'achèvement a mis en évidence leur baisse quatre années après la crise de 2002. Cette baisse a ensuite été estimée par la méthode de double différence. Et les méthodes de triple différence et des variables instrumentales ont ensuite permis de faire des contrôles de robustesse afin de faire valoir l'hypothèse selon laquelle la baisse observée est directement imputable à la crise de 2002. Leur utilisation a, de ce fait, été précédée par la définition des deux mesures principales de l'intensité de la guerre en Côte d'Ivoire : la première mesure A est la valeur de la variation du taux de pauvreté entre 2002 et 2008 dans chacune des régions géoéconomiques. La seconde mesure, quant à elle, est un indicateur pour les régions qui ont eu le plus grand nombre de déplacements pendant la crise.

Le résultat essentiel auquel nous avons abouti dans cette étude est que la crise de 2002 a eu un impact négatif significatif sur l'accès et sur l'achèvement des différents grades de 1 à 6 de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. En effet, les taux d'accès et d'achèvement à l'école baissent à tous les grades du fait de cette crise. Cette baisse, plus prononcée au niveau de

l'accès des enfants à l'école, varie de 1,14 point au grade 1 à 1,17 point au grade 6, en passant par 1,07 (grade 2), 1,16 point (grade 3), 1,19 point (grade 4) et 1,21 point au grade 5. Pour ce qui est de l'achèvement, cette baisse a entraîné une diminution de 24,9 % des taux d'achèvement au grade 1, une baisse de 24,7 % pour le grade 2, une baisse de 22,1 % pour le grade 3, une baisse de 15,9 % pour le grade 4 et de 3,9 % pour le grade 5. Ce résultat fondamental vient ainsi confirmer les deux hypothèses énoncées dans notre étude.

Ces résultats révèlent ainsi que les incidences négatives de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire ne sont pas tant liées aux obstacles à entamer leur scolarité, mais plutôt aux difficultés liées à la progression des enfants d'un grade à un autre. En somme, la réalisation de la scolarisation primaire universelle en 2015 en Côte d'Ivoire est donc sérieusement compromise par les incidences négatives de la guerre. Plusieurs mécanismes peuvent expliquer ces résultats mais l'analyse de leur pertinence dans notre étude est indispensable.

Chapitre 4- Mécanismes explicatifs des principaux résultats et mesures d'atténuation de l'impact de la crise

La compréhension des mécanismes spécifiques par lesquels la crise affecte les études des enfants est très importante, afin de définir des politiques adéquates visant à protéger les enfants des effets négatifs des conflits. Ceci pour une définition des politiques de relance de la demande scolaire en termes d'accès et d'achèvement dans le primaire en Côte d'Ivoire.

4.1- Mécanismes explicatifs des résultats

Le premier mécanisme explicatif concerne les effets à court terme de la crise. A ce niveau, deux effets méritent d'être mentionnés concernant les effets à court terme de la crise de 2002, à savoir l'insertion tardive des populations d'âge scolaire déplacées dans le système scolaire, et le retour aux troubles en octobre 2004, soit deux ans après le déclenchement de la crise.

4.1.1- Insertion tardive des populations scolaires déplacées et reprise des troubles en 2004

Le premier aspect découle directement du déplacement des populations. En effet, la guerre a entraîné d'énormes mouvements de populations d'âge scolaire des zones sous contrôle des forces rebelles vers les zones gouvernementales. Cependant, leur insertion dans le système scolaire n'a pas toujours été immédiate. De ce fait, ces populations ont certainement dû attendre un moment, si ce n'est même quelques années, avant de retourner à l'école. Ce retard établit tel que l'augmentation de la demande scolaire n'a pas été immédiate. La baisse de la demande scolaire des zones assiégées ne s'est donc pas totalement traduite par une hausse dans les zones gouvernementales. L'effet a été plutôt retardé et dans ce cas, l'augmentation attendue n'est probablement obtenue qu'à long terme.

La hausse de la demande scolaire en zone gouvernementale peut, elle aussi, expliquer dans une large mesure les difficultés observées dans l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire. En effet, les fortes migrations des populations liées à l'école ont entraîné un surcroît inattendu de demande d'éducation, une surexploitation des structures et des infrastructures scolaires. En raison donc de la nouvelle méthode de la double vacation appliquée dans les écoles, le plan conventionnel de gestion du temps scolaire a certainement été perturbé dans des zones comme Abidjan. Ce qui a, de façon certaine, agi sur les résultats scolaires des enfants.

Le deuxième aspect concerne les conséquences à court terme de la guerre. Elles ont également influé négativement sur la demande scolaire en 2006. Alors que le pays sortait progressivement d'une situation difficile, les événements de novembre 2004 sont venus encore détériorer la situation dans le système éducatif ivoirien. L'on a assisté encore à une période de troubles et, cette situation a encore affecté négativement le système éducatif ivoirien. A cela, s'ajoutent les différentes interruptions et blocages dans le fonctionnement de l'école du fait des mouvements de revendications permanents de certaines associations d'enseignants et d'élèves. Ces effets à court terme apparaissent également lorsque nous examinons l'impact de la crise sur les conditions de vie des populations. Ceci fournit d'ailleurs le deuxième mécanisme explicatif pertinent de nos résultats.

4.1.2- Difficultés de scolarisation et détérioration des conditions de vie des populations déplacées

Comme nous l'avons mentionné dans le mécanisme précédent, la crise a engendré des déplacements des populations notamment celles d'âge scolaire. Ces populations connaissent d'énormes difficultés de scolarisation et des problèmes de santé et une détérioration des conditions de vie.

L'enquête des « *Personnes Déplacées Internes 2005* » a permis de tirer de nombreux enseignements concernant les déplacés et les ménages d'accueil dans les départements de Daloa, Abidjan, Duékoué, Toulépleu et Yamoussoukro. Au total, 709 377 personnes parmi lesquelles 52 % de femmes ont été recueillies dans les ménages. Un quart des PDI sont des enfants de moins de dix ans ; les jeunes de moins de vingt-cinq ans représentent les deux tiers. Les personnes occupées à une activité sont statistiquement dominantes (42 %) dans la population non déplacée. Par contre, dans celle des PDI, ce sont les élèves (38 %) qui sont les plus nombreux. De plus, les ménages de déplacés renferment deux fois moins de personnes occupées. La proportion des chefs de ménage actifs occupés a diminué de 12 % avec une baisse plus prononcée à Duékoué (25 %). Selon ce rapport, l'impact de l'arrivée des PDI est notable sur les familles d'accueil, notamment au plan de la pression sur le logement, des dépenses alimentaires et des déplacements. En effet, les ménages ont reçu en moyenne six déplacés. De ce fait, le nombre de ménages vivant dans des logements abritant moins d'une personne par pièce s'est réduit substantiellement passant de 30 % à moins de 17 %. Dans le même temps, la proportion des ménages vivant avec plus de trois personnes par pièce a augmenté de 15 % à 25 %. Concernant les dépenses dans l'ensemble des départements, 21 %

des ménages sont confrontés à un surcoût se situant à 22,3 % des dépenses habituelles. Par contre, 31 % des ménages ont des dépenses supplémentaires de plus de 80 % de leurs consommations passées. Un ménage sur quatre déclare effectuer des dépenses supplémentaires comprises entre 22,3 % et 39,6 % contrairement à ses habitudes. Enfin, ils sont 23 % des ménages effectuant des dépenses supplémentaires comprises entre 39,7 % et 80,4 % des dépenses antérieures à l'arrivée de PDI. Les difficultés restent encore perceptibles au niveau des conditions de vie des PDI. En effet, parmi les déplacés, 82 % des hommes et 76 % des femmes estiment que leurs conditions de vie se sont dégradées. Une personne sur deux reconnaît avoir souvent des problèmes de santé. Les malades déplacés sont plus aidés par les ménages d'accueil (24 % de PDI soutenues) que par l'État, les ONG nationales ou internationales (1 % de PDI soutenues).

Sur le plan de l'éducation, le constat est désolant. Parmi les enfants déplacés de moins de 15 ans, trois sur dix ne poursuivent pas leur scolarité. A Duékoué, dans la partie ouest du pays, par exemple, à peine trois jeunes filles sur dix ont eu la chance d'être scolarisées. Le manque de moyens financiers surtout parmi ceux de 10-24 ans, et le fait de n'avoir jamais été à l'école chez les moins de 10 ans, sont les principales raisons de la non-scolarisation des enfants déplacés. En général, les frais de scolarité des déplacés sont pris en charge par leurs parents (70 % des cas).

Tableau 90 : Répartition des ménages selon le changement dans les dépenses d'éducation

Départements	Milieu	stable	diminution	Augmentation	Effectifs
Abidjan	urbain	20,3	1,2	55,5	283
	rural	25,3	4,5	34,6	232
	ensemble	20,9	1,6	53,1	515
Daloa	urbain	34,1	2,1	36,9	225
	rural	24,6	2,7	50,2	254
	ensemble	25,4	2,7	49,0	479
Duékoué	urbain	28,9	5,3	36,2	287
	rural	28,0	5,2	31,2	186
	ensemble	28,3	5,2	32,8	473
Toulépleu	urbain	32,9	21,3	32,8	211
	rural	54,9	5,2	37,2	242
	ensemble	51,7	7,6	36,6	453
Yamoussoukro	urbain	31,2	0,3	50,2	245
	rural	17,2	0,6	60,6	218
	ensemble	20,1	0,6	58,5	463
Type de ménage	Non accueil	26,1	1,9	40,6	2203
	accueil	18,7	2,0	61,7	2383
Chef de ménage	Non déplacé	23,7	2,0	47,7	3229
	déplacé	18,5	1,7	63,0	1357
	ensemble	22,2	1,9	51,5	4586

Source de données: ENSEA-PDI 2005

En définitive, l'état désastreux et préoccupant de la santé des populations, les niveaux de revenus insignifiants, les conditions et la qualité de vie déplorables, ne permettent pas aux familles de scolariser facilement leurs enfants. La situation de pauvreté rend prohibitifs les coûts de la scolarisation formelle, et exclut de fait de nombreux enfants du système éducatif. Le coût de la scolarisation, au-delà des frais de scolarité et du transport, représente surtout pour de nombreuses familles le manque à gagner d'un enfant qui est retiré du monde du travail, que celui-ci soit domestique ou rémunéré.

Les événements de l'année 2002 ont donc entraîné la détérioration des conditions de vie des populations et des difficultés de scolarisations des populations d'âge scolaire. Ils ont engendré aussi la carence et la détérioration des éléments de l'offre scolaire.

4.1.3- Carence et détérioration des éléments de l'offre scolaire

Du fait de la crise, les directions régionales de l'Education nationale de Bouaké (Centre), Korhogo, Odienné (Nord) et Man (Ouest) ; les directions départementales de Bouna, Vavoua, Séguéla, Mankono (Centre-Ouest) ont été fermées, et elles ont entraîné dans leur sillage 80 établissements et 2 768 écoles primaires publiques. A ce bilan négatif, s'ajoutent la destruction, le pillage et la vente des archives scolaires et de l'équipement informatique et didactique.

Cette situation entraîne une considérable discréditation de l'école, en grande partie à la mesure de son mauvais fonctionnement, de ses manques et de ses échecs dans ces régions. De plus, l'Etat qui est le principal financeur et gestionnaire du système éducatif est au bord de la banqueroute. Il éprouve d'énormes difficultés à assurer le fonctionnement de toutes les écoles existantes et en (re)construire de nouvelles pour faire face aux besoins résultant de la pression démographique. La rareté des ressources de l'Etat suite à la crise de 2002 a engendré une accoutumance au gel de recrutement des fonctionnaires y compris les enseignants, à la cessation des frais en matériels de bureau et en matériels didactiques destinés aux écoles, à l'absence de dépenses d'investissement, etc.

En conséquence, les carences des éléments d'offre scolaire se sont généralisées dans le système, notamment les écoles et les salles de classe, les mobiliers scolaires, les enseignants et le personnel d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques), ainsi que certains services éducatifs importants qui n'existent que de nom (service de production et d'impression de matériels didactiques, service de sport scolaire, service sanitaire, ...).

En somme, l'insuffisance et la mauvaise qualité de l'offre découragent aujourd'hui les parents à envoyer leurs enfants à l'école, d'autant plus que ces enfants éprouvent d'énormes difficultés pour progresser dans les différents grades. De ce point de vue, la destruction des écoles ou le manque d'enseignants dus à la crise et l'impact conséquent sur l'instruction des enfants notamment dans l'accès et l'achèvement des grades 1 à 6 est certes un mécanisme explicatif de nos résultats. Mais, nous ne trouvons pas l'évidence que les problèmes d'infrastructure conduisent nécessairement au déclin dans le niveau scolaire. Ceci semble indiquer que le mécanisme le plus susceptible liant la crise à la réduction du niveau scolaire est la progression de catégorie.

4.1.4- Difficultés de progression dans les grades scolaires

La baisse de l'achèvement trouve son explication dans les difficultés de progression dans les grades scolaires. Et cette situation est compatible à des taux élevés du redoublement au primaire surtout dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne (Mingat et Sosale, 2000). Selon Fadiga (2006), le taux d'échec des élèves déplacés est très élevé. Il l'estime à près de 80 % dont les déterminants de ces très mauvais résultats sont les facteurs psychologiques. En effet, les traumatismes qui découlent de l'expérience de la guerre et le sentiment d'insécurité expliquent à 41 % les difficultés de progression dans les différents grades. Le dernier mécanisme susceptible d'expliquer ces résultats est l'effet de compensation entre les entrants et les sortants du système scolaire.

4.1.5- Effet de compensation entre les entrants et les sortants du système éducatif

La génération d'enfants nés en 2001 et 2000 devait avoir respectivement 5 et 6 ans en 2006, âge d'entrée au premier grade de l'enseignement primaire. Mais en même temps, beaucoup d'autres enfants sont également sortis du système soit du fait de la crise, soit du fait des abandons. Il est donc possible qu'il y ait un gap important entre les entrants et les sortants. Mais il est difficile de prendre en compte cet aspect dans notre étude.

Le constat général concernant la crise ivoirienne de 2002, est que les troubles de cette année proviennent de la gestion politique du pays et d'une institution de l'Etat (armée nationale). Ces deux institutions ont fini par paralyser tout le système éducatif ivoirien. C'est donc essentiellement un phénomène d'autodestruction des capacités de l'État à remplir ses missions, dont celle de l'éducation. Et dans la mesure où il est le principal financeur et gestionnaire de ce secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire, sa faillite est donc inéluctable à la dégradation persistante de l'école et à la baisse de la demande scolaire.

C'est ainsi que cette étude propose, des mesures d'atténuation de l'impact des événements de la crise et de hausse de la demande scolaire dans l'enseignement primaire, au moment précis où les politiques de reconstruction sont en train d'être définies.

4.2 - Mesures d'atténuation de l'impact des événements de la crise et de hausse de la demande scolaire dans l'enseignement primaire

Dans les propositions d'actions et de mesures à prendre concernant l'avenir de l'enseignement primaire en général, et la relance de la demande scolaire en termes d'accès, d'achèvement et de survie scolaire dans ce pays qui peine à sortir d'une période de troubles politiques et militaires graves, nous recommandons le renforcement du partage des compétences et des responsabilités au travers de la décentralisation, la déconcentration et de l'autonomie des écoles primaires. C'est tout au moins une redéfinition et un renforcement des missions assignées au ministère de l'Education Nationale, c'est-à-dire de l'Etat, dans ce contexte national postcrise très particulier, qui est indispensable. De même, l'audace et les initiatives des collectivités territoriales, des parents d'élèves et des promoteurs privés menées dans le secteur éducatif que nous proposons d'organiser, s'inscrivent bien dans ce cadre.

La décentralisation dans le domaine de la lutte contre la pauvreté a déjà été présentée comme le deuxième axe pertinent des six axes prioritaires du DSRP-I. Selon le comité de supervision du DSRP de l'année 2002, elle constitue l'une des innovations de la stratégie actuelle de réduction de la pauvreté en Côte d'Ivoire et donc, d'amélioration des conditions de vie des populations. En effet, la décentralisation peut permettre d'augmenter l'efficacité des politiques de développement, dans la mesure où elles se rapprochent des besoins des populations, et élaborées sur la base de diagnostics locaux réalisés par les populations elles-mêmes et permettent, par conséquent, de lutter efficacement contre la pauvreté.

Ainsi, en matière de santé, la gratuité des soins dans des centres communautaires doit être effective compte tenu du dénuement des populations. De ce fait, l'État et les collectivités pourraient agir en synergie pour une meilleure prise en charge médicale des populations. Des unités des soins mobiles pourraient intervenir dans les zones rurales alors que dans les villes, des subventions et des dons en médicaments seraient octroyés aux centres communautaires de santé urbains pour une prise en charge de proximité et la réduction des frais de déplacement des malades.

La décentralisation dans le domaine de l'éducation peut permettre une meilleure adaptation de l'offre de formation aux besoins locaux et à l'environnement socioéconomique. Même s'il

existe bien entendu le risque d'une moindre maîtrise des objectifs nationaux, reconnaissons tout de même qu'il y aura un meilleur respect des diversités locales, d'autant plus que la crise n'a pas affecté toutes les régions du pays de la même manière.

Les mesures envisagées de décentralisation devront favoriser une autonomie d'initiative et d'action limitée. L'autonomie dont il est question ici n'a donc pas pour finalité de permettre des dérives ou bien des dérapages au regard des normes essentielles du système éducatif ivoirien et des programmes nationaux. Les conditions d'exercice devraient être simplifiées par les écoles de leur autonomie, en allégeant certaines procédures. Par exemple, le conseil d'école peut devenir la seule instance pouvant adopter le règlement intérieur et le projet de l'école. Ainsi, il ne devra donc plus se contenter de n'émettre que des avis. Il pourra en plus prendre des décisions qui doivent être exécutoires sans être transmises aux autorités lointaines de l'administration centrale pour avis. La présence et l'avis du directeur d'école au sein du conseil, ou l'avis du chef de circonscription pourraient suffire.

Il est certainement évident que l'autonomie dans l'administration des écoles ne sera pas du tout facile, d'abord parce que le directeur est le responsable administratif de l'école et est un fonctionnaire nommé par le Ministère de l'Education Nationale. En plus, l'autonomie financière et comptable de l'école poserait des problèmes lorsque l'Etat attribue une dotation, parce qu'il est difficile, voire même toujours impossible, qu'un fonctionnaire en soit le gestionnaire. Les comptes de l'école pourront donc toujours être soumis aux contrôles de l'Etat, du moins en ce qui concerne l'utilisation des moyens qu'il met à disposition.

Comme la Côte d'Ivoire est déjà engagée dans le processus de déconcentration, l'idéal serait donc que dans les domaines administratifs et financiers, les mesures de déconcentration prises puissent jouer un rôle important pour que les écoles dans les différentes collectivités aient une autonomie relative par rapport à leur fonctionnement, avec bien entendu l'implication en premier et dernier recours des inspections de l'enseignement primaire dans les décisions prises par le conseil d'école. Ceci pourrait alléger les procédures administratives qui sont généralement lourdes avec les services centraux d'éducation.

Puisque c'est le Ministère de l'Education Nationale qui définit l'organisation et le contenu de l'enseignement, le principe d'autonomie ne devra s'exercer qu'en considération des lois et règlements dans le domaine pédagogique. Ainsi, l'enseignant va toujours suivre un programme unique, mais des aménagements particuliers peuvent être apportés selon les écoles et les types d'élèves (écoles des zones des populations très touchées par les effets de la guerre, élèves déplacés de guerre, écoles relevant de l'éducation spéciale pour les enfants

handicapés). Le bon fonctionnement d'un nouveau mode d'organisation et la restructuration du système de pilotage tel que nous proposons, nécessitent donc l'adoption de textes réglementaires appropriés, la prise d'un certain nombre de mesures et un appui en termes de gestion, en vue de modifier considérablement l'organisation du système de pilotage et de réduire considérablement la déficience de l'administration.

C'est l'occasion ici de rappeler que de manière générale, les capacités techniques de gestion du système sont faibles, d'abord à cause de l'insuffisance patente de personnels qualifiés dans l'administration éducative dans toutes les régions du pays. L'ensemble des administrateurs du système étant d'anciens enseignants, leur formation aujourd'hui n'est plus jugée adaptée pour assumer leur fonction. De plus, les nouveaux enseignants refusent le plus souvent de regagner leur lieu de service, surtout lorsque ceux-ci sont éloignés des grandes métropoles (Abidjan, Yamoussoukro, etc.). Si au manque de moyens matériels et d'outils techniques et méthodologiques, nous ajoutons leur destruction suite à la crise de 2002, il est clair que nous obtenons de nombreux facteurs qui expliquent aujourd'hui cette déficience de l'administration. Des textes réglementaires pouvant régir un système d'administration scolaire décentralisé et déconcentré, sont donc indispensables. Les mesures qui sont proposées par la suite, si elles arrivent à être appliquées, pourraient en général permettre à l'école primaire ivoirienne, à un certain degré, de sortir progressivement des difficultés qu'elle connaît depuis longtemps, et qui depuis plus de six ans sont accentuées par les effets négatifs et toujours persistants de la crise militaro-politique de 2002. Elles rendront également possible d'accroître la demande d'éducation en termes d'accès et d'achèvement dans l'enseignement primaire.

4.2.1- Vers un véritable système décloisonné et de compétences partagées basé sur la décentralisation et l'autonomie des écoles

Il s'agit dans ce cadre, de consolider la décentralisation sur les collectivités locales et d'instaurer la communication intégrale de l'école sur l'ensemble du territoire national. La décentralisation contribue à rendre les écoles plus performantes (Winkler et Gershberg, 2000, cités dans « *Education et formation à Madagascar, Banque mondiale* », 2001). De ce fait, elle doit concerner tous les aspects du fonctionnement et de gestion de l'école (gestion financière et du personnel enseignant). On gagnerait donc en stabilité, car les troubles politiques récurrents vécus par la Côte d'Ivoire auraient moins de conséquences sur le système de gestion locale. En outre, les besoins seraient bien identifiés par les populations locales que par

les autorités centrales. On fera également l'économie des dépenses dues aux procédures administratives. La décentralisation et la déconcentration seraient une solution aux problèmes de gestion centralisée des écoles en zones reculées, du fait du vaste étendu du territoire et de l'insuffisance d'infrastructures de communication.

En matière de gestion des ressources financières de l'Etat, les crédits devraient être préaffectés par inspection (ou par circonscription) et par ligne budgétaire, en fonction de l'importance de la population scolarisable. Des gestionnaires de crédits "déconcentrés" seront nommés pour effectuer les opérations financières nécessaires afin que ces crédits parviennent effectivement aux écoles. En ce qui concerne la gestion des enseignants, il faut décentraliser les commissions d'affectation et de mutation et y associer les enseignants et les représentants des parents d'élèves et les collectivités locales. Les mesures visant à décentraliser ont cependant des limites car elles nécessitent des moyens financiers et une adaptation au système politique en vigueur. Elles pourraient donc créer des problèmes plutôt que d'en résoudre. C'est la raison pour laquelle cette politique est à mettre en place dans la durée et avec délicatesse.

4.2.2- Renforcement des capacités de l'administration centrale et déconcentrée en moyens matériels et dans les domaines de la planification, de gestion financière et des ressources humaines

Il s'agit ici d'améliorer le fonctionnement du système éducatif. Pour cela, l'accent doit être mis sur la formation des gestionnaires (financiers et des ressources humaines) et des planificateurs de l'éducation. Les services de gestion du système doivent aussi être dotés en moyens matériels et en outils techniques et méthodologiques. La fiabilité des statistiques et des informations sur la situation est très importante pour évaluer les besoins et faire les investissements appropriés. De ce fait, un accent particulier devra être mis sur l'amélioration et le renforcement des services de statistiques et de carte scolaire. De façon spécifique, il s'agit de consolider les données existantes, de rétablir des indicateurs de base fiables et les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, d'analyser la législation et les textes existants, d'étudier les options de gestion du système et des écoles, de poser un diagnostic sur l'état du système et d'analyser les ressources.

4.2.3- Recherche de gains d'efficience du système

Au sortir de graves troubles militaro-politiques, la Côte d'Ivoire est confrontée à la nécessité éthique, politique et économique d'atteindre la scolarité universelle de base en 2015, telle

qu'elle a été recommandée à Dakar en l'an 2000. Le pays est aussi attentif aux conditions de travail des enseignants et des élèves. Cependant, la rareté des ressources financières exige des mesures et des actions coût-efficaces permettant de poursuivre l'extension de la scolarisation. Celles que nous proposons pour la réhabilitation et le développement du système éducatif et la relance de l'accès et de l'achèvement en particulier, sont en grande partie déjà expérimentées ou en cours de réalisation.

4.2.4- Relance de l'accès et de l'achèvement dans l'enseignement primaire

En dehors des mesures précédentes permettant la réhabilitation et le développement du système éducatif Ivoirien, les mesures plus spécifiques permettront la relance de l'accès et de l'achèvement dans l'enseignement primaire en Cote d'Ivoire. Ainsi, il faudra envisager de rendre plus effective la gratuité de l'école par la distribution des fournitures scolaires et la suppression des frais de scolarité, de réglementer et d'harmoniser les frais de scolarité dans les écoles privées ; de renforcer des campagnes d'information, d'éducation et de communication (IEC) en faveur des populations pour améliorer la confiance des parents dans le système éducatif actuel et enfin, rendre effective la gratuité des soins dans des centres communautaires compte tenu de l'appauvrissement des populations.

Conclusion

Notre tentative de mesurer l'impact de la crise militaro-politique que la Côte d'Ivoire a connue au cours de l'année 2002 sur la demande scolaire estimée en termes d'accès à l'école et d'achèvement des grades de 1 à 6 de l'enseignement primaire de 2000 à 2006, a révélé que la relation guerre-éducation est une relation asymétrique comme l'a si bien souligné Aka (2010). Notre problème était donc d'isoler l'effet de la crise d'autres causes possibles, afin de voir si la baisse de la demande scolaire constatée au cours de la période 2002-2006 était véritablement attribuable à la crise. En nous appuyant sur les données des enquêtes MICS 2000 et 2006, nous avons comparé les évolutions respectives de la proportion d'enfants qui accèdent et qui achèvent les différents grades, et ensuite estimé l'effet de la crise par la méthode des différences doubles.

Nous avons alors constaté que les taux d'accès et d'achèvement à l'école, ont connu une baisse à tous les grades du fait de la crise de 2002. Pour ce qui est de l'achèvement, la crise a entraîné une diminution de 0,249 point des taux d'achèvement du grade 1, une baisse de 0,247 point pour le grade 2, une baisse de 0,221 point pour le grade 3, une baisse de 0,159 point au grade 4 et de 0,039 point au grade 5. Pour confirmer que cet impact négatif est véritablement attribuable à la guerre et non à d'autres événements qui seraient survenus entre 2000 et 2006, nous avons effectué un premier contrôle de robustesse qui exploite les variations de l'intensité de la guerre dans les différentes régions de la Côte d'Ivoire. Ce contrôle nous a permis de montrer que l'impact négatif de la crise est plus accentué dans les zones CNO où l'intensité de la guerre a été plus forte. Un deuxième contrôle, utilisant la méthode des variables instrumentales, atteste également cette baisse des taux d'accès et d'achèvement.

Au final, nous avons abouti à un impact négatif robuste de la crise de 2002 sur l'accès et l'achèvement. Ce résultat est conforté par les données des enquêtes niveau de vie des ménages de 2002 et 2008. Et cet impact négatif aura probablement à long terme des conséquences négatives sur le bien-être de la population ivoirienne à travers la réduction des salaires et la productivité future des adultes.

La compréhension des mécanismes par lesquels la crise a entraîné la baisse de l'accès et de l'achèvement, s'est avérée indispensable pour le développement des politiques adéquates. Ainsi, il a été mis en évidence certains mécanismes explicatifs pertinents essentiellement liés aux conséquences de la crise. D'abord, la crise militaro-politique et les nombreux troubles successifs ont entraîné des mouvements de populations d'âge scolaire. De ce fait, la

compensation entre la baisse de la demande des zones de guerre et l'insertion dans les zones d'accueil n'a pas été immédiate. Ensuite, les conditions de vie des populations en général et des populations déplacées en particulier se sont dégradées, affectant ainsi négativement la décision des parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Enfin, les facteurs d'offre ont été détruits. Les infrastructures physiques (bâtiments scolaires, locaux administratifs, équipements sanitaires, sportifs et culturels, ...) ont été détruites ou détériorées, les matériels didactiques vandalisés se retrouvent en nombre insuffisant, les enfants et les parents ainsi que les enseignants sont traumatisés.

Nous avons également constaté que le conflit de l'année 2002 provient de la gestion politique du pays et donc des institutions politiques et d'une institution forte de l'État qui est l'armée nationale. Il s'agit donc là d'une autodestruction des capacités de l'État à remplir ses missions essentielles, dont celle de l'Éducation. Et dans la mesure où il est le principal financeur et gestionnaire de ce secteur en Côte d'Ivoire, sa faillite est donc inéluctable à la dégradation persistante de l'école et à la baisse dans l'accès et l'achèvement des différents grades scolaires. D'où la proposition de partager les charges inhérentes à la création et au fonctionnement de l'école, de même que les responsabilités de gestion, au moment précis où le pays s'est engagé dans un vaste processus de reconstruction.

Le "Tout-Etat" en matière d'éducation en Côte d'Ivoire devra de ce fait cesser au profit d'un système de partage des compétences entre l'Etat, les collectivités locales, les parents, les ONG et les particuliers. Ce système s'appuierait sur la décentralisation et la déconcentration de l'administration centrale de l'éducation, la décentralisation des responsabilités sur les collectivités locales et l'autonomie des écoles. Ce nouveau mode d'organisation scolaire pourra permettre non seulement un fonctionnement normal et régulier des écoles, du moins pour une grande partie d'entre elles, lorsque l'Etat se trouverait confronté aux perturbations sociales habituelles⁷⁴, mais aussi de relancer l'accès et l'achèvement dans l'enseignement primaire.

L'école en Côte d'Ivoire pourrait donc fonctionner en toutes circonstances, sur une grande partie du territoire, avec davantage d'enseignants pris en charge par les Conseils généraux, les communes, les parents d'élèves, les ONG et les entrepreneurs privés. Cette politique procure

⁷⁴ En effet, en dehors des grèves suivies par presque tous les enseignants et le personnel administratif sur l'ensemble du territoire, les autres aspects de troubles sociaux voire militaires ne touchent pas toutes les autres régions du pays. D'ailleurs, la plupart des agitations sociopolitiques n'ont lieu qu'à Abidjan la capitale économique du pays, même s'il est vrai que la région du nord a subi l'existence de la rébellion au cours de ces dernières années.

ainsi de meilleures chances de réalisation de la scolarisation primaire universelle mais certainement pas en 2015. De ce fait, cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche notamment sur l'impact de la crise sur les éléments d'offre dans l'enseignement primaire et aussi dans les autres cycles du système éducatif. Ces nouvelles perspectives devraient également prendre en compte le nombre moyen d'années de scolarité comme indicateur de capital humain et des données définitives provenant du Ministère ivoirien du Plan et du Développement pour la mesure de l'intensité de la crise.

Conclusion générale

L'importance de l'éducation n'est plus à démontrer dans la vie d'une nation dans la mesure où elle constitue un baromètre pour jauger de la crédibilité de toute stratégie de développement. S'agissant de l'analphabétisme explicite et de ses formes déguisées, il ressort qu'ils sont des obstacles à la productivité dans l'agriculture, l'industrie et les services à forte valeur ajoutée. L'analphabétisme demeure un frein à l'amélioration du cadre de vie des populations, de leur santé et est un facteur de pauvreté. C'est donc un facteur de régression économique et social. C'est pourquoi le développement de l'éducation est essentiel à la croissance économique autant qu'au développement d'une société de dignité et de liberté. Il a été constaté que les pays ayant le mieux réussi à faire reculer la pauvreté ont recherché un type de croissance combinant une utilisation efficace de la main-d'œuvre disponible et un investissement dans le capital humain des populations (Banque mondiale, 2000). Cette idée cadre bien avec les propos de Koffi Annan quand il affirme que : « *le rôle de l'éducation est primordial pour l'avancement de la femme. C'est le manque d'éducation qui explique en effet leur vulnérabilité face aux épidémies comme le Sida, c'est encore le manque d'éducation qui les force à émigrer et en fait des proies faciles pour le trafic des personnes, c'est toujours le manque d'éducation qui explique la disparité de leurs revenus avec les hommes* »⁷⁵. Cette citation est un rappel de la nécessité d'action publique au niveau des pays.

C'est aussi ce que révèle Becker (1964) dans sa théorie de l'investissement dans le capital humain. Selon ce dernier, l'éducation occupe une place incontournable dans le développement de tout pays. Par ailleurs, à l'ère de la modernisation et de la démocratisation, savoir lire et écrire favorise l'accès à l'information et donne une plus grande liberté de choix et d'expression. Cela constitue une première base à l'éclosion d'un Etat de droit et de démocratie où l'information est disponible pour tous et accessible à tous. C'est pourquoi l'éducation a toujours été une priorité nationale dans nombre de pays. En Afrique subsaharienne, les dépenses publiques pour l'éducation n'ont cessé de s'accroître d'année en année (Unesco, 2007).

A l'instar des autres pays, la Côte d'Ivoire a consenti d'importants efforts, en matière d'éducation, depuis les années 1960, années de la grande vague des indépendances. Les gouvernements ont investi dans la construction des infrastructures scolaires, la production de manuels scolaires et la formation des enseignants pour améliorer l'offre scolaire et ont concomitamment opéré de profonds changements au sein des nouveaux systèmes éducatifs mis en place tant au niveau de la réforme des programmes qu'au niveau de l'organisation

⁷⁵ ONU (2000), vingt-troisième session extraordinaire de l'Assemblée générale.

générale de la pyramide scolaire et des structures administratives qui la gère. « [...] à l'opposé des gouvernements coloniaux qui pensaient l'école en terme de coût, les dirigeants africains posèrent comme postulat qu'elle était source de richesses économiques » (Lange, 1993).

Cette volonté des Etats avait pour but l'amélioration de la qualité des écoles en augmentant les ressources humaines, matérielles et financières. Certes l'Etat ivoirien consacre de nombreux investissements à l'éducation au niveau global, mais le problème au niveau de la répartition entre écoles persiste. En effet, il existe des disparités dans la répartition des ressources notamment entre milieux de résidence et même au sein d'une même localité. Dans un contexte de crise économique généralisée et dans la situation particulière de la Côte d'Ivoire qui est encore engluée dans une crise politico-militaire et post-électorale, il s'avère alors important de penser à une meilleure répartition des ressources, allouées aux écoles, afin d'atteindre une efficacité maximale. C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente recherche.

Il a été question dans un premier temps de montrer la relation entre « *dotation en ressources scolaires et efficacité des écoles* » à partir des données provenant d'une enquête sur les acquisitions des élèves du CP2, CE2 et CM2 aux tests de français et de mathématiques réalisés par le Ministère de l'Education Nationale en 2002. Cette enquête concerne l'enseignement primaire et présente l'avantage d'assurer l'homogénéité des conditions de passation et de notation des épreuves.

Ainsi, nous avons fait une classification des écoles selon leur dotation en ressources en mettant en exergue trois catégories d'écoles. Par la suite, au moyen de la méthode de l'enveloppe (DEA, méthode non paramétrique), une frontière d'efficacité a été construite, distinguant les écoles efficaces de celles inefficaces par un processus input-output. Enfin, une estimation économétrique (modèle Tobit sur données censurées) a été mise en œuvre, permettant de déceler les facteurs écoles, enseignants, classe et élèves influençant la formation des scores d'efficacité obtenus à l'optimisation linéaire, de même que leurs effets marginaux.

Notre analyse a mis en exergue plusieurs catégories d'écoles : des écoles bien dotées et efficaces, des écoles bien dotées et inefficaces, des écoles pas bien dotées et inefficaces, des écoles peu dotées et efficaces. Ainsi, même s'il est établi que les écoles urbaines généralement bien dotées sont efficaces pour les classes de CP2 et CE2, les écoles rurales le sont pour les classes de CM2, ce qui montre l'ambivalence d'une telle relation.

Il ressort clairement que plus d'investissements dans l'éducation ne sont pas suffisants, à eux seuls, pour assurer la performance du système éducatif. En d'autres termes, une augmentation de la quantité des ressources allouées à une école n'est pas gage de sa performance. En effet,

les facteurs d'efficacité ne résident pas dans les dotations en quantité, mais plutôt dans les dotations en qualité, c'est-à-dire les valeurs et caractéristiques intrinsèques aux personnes et matériaux mis à disposition des écoles, ceci fait dans un souci d'adéquation aux besoins spécifiques des écoles et d'équité. Autrement dit, la quantité de ressources matérielles ne suffit pas à rendre une école efficace. Ces résultats ne s'écartent pas de ceux trouvés dans le contexte malgache. En effet, une analyse faite au niveau de l'enseignement primaire à Madagascar identifie aussi trois facteurs qui influencent le plus la qualité des écoles primaires à Madagascar notamment : le leadership du directeur d'école; le matériel pédagogique, en particulier les guides de maîtres et les manuels scolaires; et le soutien communautaire, particulièrement en ce qui concerne la fourniture et l'entretien des installations et de l'équipement (Banque mondiale, 1994). En outre, ces résultats viennent corroborer ceux obtenus par Purkey et Smith (1983). Pour ces auteurs, l'amélioration de l'efficacité passe par les éléments suivants : (i) un leadership fort, (ii) des objectifs clairs en matière de compétences de base, (iii) un climat ordonné, une politique orientée vers les acquis, une atmosphère de coopération, (iv) des attentes élevées, (v) une évaluation fréquente, (vi) un temps passé aux tâches, renforcement, répartition en groupes de niveau, (vii) une formation continue / perfectionnement du personnel.

Aussi, les résultats issus de cette étude permettent de mettre en évidence les principaux leviers sur lesquels devrait se pencher la politique éducative pour une meilleure rentabilisation du système éducatif.

Par ailleurs, nous avons analysé les effets de la crise militaro-politique de septembre 2002 sur la demande d'éducation, car une étude où serait mise en avant la seule logique allocatrice sans évoquer la crise et ses impacts, serait quelque peu biaisée. Notre principal objectif a consisté à isoler l'effet de la crise militaro-politique de 2002 des effets d'autres facteurs susceptibles d'entraîner la baisse de la demande d'éducation dans l'enseignement primaire, et de corriger les corrélations potentielles entre ces effets afin de voir son impact spécifique en terme d'accès à l'école, d'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et en termes de réalisation de la scolarisation primaire universelle en Côte d'Ivoire en 2015.

Notre démarche méthodologique est articulée autour de cinq étapes, combinant à la fois l'analyse descriptive des évolutions de l'accès et de l'achèvement des différents grades du primaire, l'estimation par la méthode des doubles différences puis des triples différences et la correction par les variables instrumentales. Pour ce faire, nous avons principalement utilisé les sources de données des enquêtes MICS 2000 et 2006 pour mettre en relief l'effet de la crise sur la demande d'éducation. Les résultats révèlent que les proportions d'enfants qui accèdent

et qui achèvent les grades un à six du primaire baissent du fait de la crise, traduisant ainsi l'impact robuste négatif de la crise sur l'accès à l'école et l'achèvement des différents grades scolaires. En effet, quatre années après la crise militaro-politique, ses effets sur l'accès et l'achèvement des différents grades du primaire restent encore visibles dans la mesure où de nombreux obstacles persistaient encore quant à la scolarisation des enfants au primaire notamment dans les zones CNO. Les principales raisons de ce désintérêt pour l'école sont motivées par l'existence de deux systèmes éducatifs parallèles, le refus des autorités gouvernementales d'organiser des examens nationaux de fin de cycle dans les zones occupées par la rébellion, la démotivation des parents d'élèves et des enfants devant le blocage de l'école suite au départ des enseignants titulaires dans les zones plus sécurisées, la destruction de nombreuses infrastructures scolaires et la prise en charge de la rémunération des enseignants volontaires par les parents d'élèves dans les zones CNO. Tous ces éléments ont contribué à accentuer l'impact négatif de la crise sur la demande d'éducation.

Il est donc nécessaire de proposer des recommandations visant à mettre en œuvre des actions coût-efficaces susceptibles de garantir la performance des écoles tout en réduisant les gaspillages d'inputs habituels dans les établissements. Aussi, dans l'optique de reconstruire le système éducatif en général et de relancer la demande d'éducation dans l'enseignement primaire ivoirien en particulier, cette thèse propose des solutions alternatives à la lumière des analyses et des expériences éducatives menées dans les pays ayant connu une situation analogue.

Les suggestions pourraient être formulées portant sur deux principales cibles, les décideurs de la politique éducative et les parents d'élèves.

1- Du côté des décideurs de la politique éducative

A l'endroit des décideurs de la politique éducative, nous proposons de :

- Partager les charges inhérentes à la création et au fonctionnement de l'école, de même que les responsabilités de gestion, au moment précis où le pays s'est engagé dans un vaste processus de reconstruction.

L'Etat devrait s'engager dans une véritable politique de décentralisation en matière d'éducation en Côte d'Ivoire en envisageant un système de partage des compétences entre lui, les collectivités locales, les parents, les ONG et les particuliers. Ce système s'appuierait sur la décentralisation et la déconcentration de l'administration centrale de l'éducation, la décentralisation des responsabilités sur les collectivités locales et l'autonomie des écoles. Ce nouveau mode d'organisation scolaire pourra permettre non seulement un fonctionnement

normal et régulier des écoles, du moins pour une grande partie d'entre elles, lorsque l'Etat se trouverait confronté aux perturbations sociales habituelles, mais aussi de relancer l'accès et l'achèvement dans l'enseignement primaire.

L'école en Côte d'Ivoire pourrait donc fonctionner en toutes circonstances, sur une grande partie du territoire, avec davantage d'enseignants pris en charge par les Conseils généraux, les communes, les parents d'élèves, les ONG et les entrepreneurs privés. Cette politique procure ainsi de meilleures chances de réalisation de la scolarisation primaire universelle mais certainement pas en 2015. De ce fait, cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche notamment sur l'impact de la crise sur les éléments d'offre dans l'enseignement primaire et aussi dans les autres cycles du système éducatif. Ces nouvelles perspectives devraient également prendre en compte le nombre moyen d'années de scolarité comme indicateur de capital humain et des données définitives provenant du Ministère ivoirien du Plan et du Développement pour la mesure de l'intensité de la crise.

- Procéder à une mutation régulière du personnel éducatif en service dans les écoles

Il a été établi dans différentes analyses, comme les travaux du PASEC, que le nombre d'années d'ancienneté du directeur en tant que directeur dans l'école dans laquelle il exerce au moment de l'enquête a un effet significatif et négatif sur la performance de son établissement. De même, le nombre d'années d'ancienneté de l'enseignant dans la classe dans laquelle il enseigne au moment de l'enquête, a un effet significatif et négatif sur les résultats des élèves de sa classe. Ainsi, muter régulièrement les responsables d'établissement, ainsi que les enseignants pourrait susciter toujours plus de motivation et d'enthousiasme quant à l'expérimentation des procédés nouveaux, ce qui pourrait être bénéfique pour les apprenants placés sous leur responsabilité. Des mesures d'accompagnement à la mobilité seraient, de ce fait, à développer.

- Organiser toujours plus de formation continue pour initier les responsables d'établissement à la gestion de leur école

Il est démontré que plus les responsables d'établissements sont formés à la gestion de l'établissement, meilleure est la performance de leur école. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que dotés d'une formation continue, ces derniers ont foi en leur capacité et comme l'a si bien dit Garnier in MEN/DPP (2008), ils développent une capacité à entretenir des relations durables avec les élèves, la communauté et surtout les enseignants, ce qui permet d'accroître l'efficacité de leur école.

- Développer des mesures incitatives pour les enseignants

S'il est vrai que la rémunération des enseignants paraît assez souvent, dans la littérature, comme mesure incitative pour amener ces derniers à fournir un travail plus acceptable, il ne faut cependant pas perdre de vue que ces derniers peuvent instaurer une situation de risque moral. Les visites d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques sont de nature à vérifier le travail effectué par l'enseignant. Le résultat révélé par l'analyse est plutôt alarmant sur le sujet. La visite d'un conseiller pédagogique ne suffit pas à garantir un meilleur suivi des élèves par l'enseignant, ce dernier étant susceptible de cacher ses pratiques réelles en présence du contrôleur. Il apparaît donc nécessaire d'instaurer une stratégie de malus-bonus pour inciter les maîtres à bien faire leur travail, et développer des stratégies pour inciter les enseignants à dévoiler leurs vraies caractéristiques ; ceci pourrait orienter les conseillers et inspecteurs dans leurs prises de décision. Il serait également intéressant dans les enquêtes futures de mettre l'accent non pas seulement sur la fréquence de telles visites, mais également sur leur nombre pour mieux évaluer leur effet sur les performances.

- Ne pas se contenter d'affecter des équipements et guides pédagogiques à la classe, mais également former les enseignants à leur utilisation et veiller à leur effectivité

Il a été montré que même en présence d'équipements dans la classe, celle-ci enregistrait une inefficacité. Cela serait imputable à une utilisation non adéquate de ces équipements, par les enseignants, imputable à une mauvaise connaissance de leur utilité ou de leur manipulation. Pourtant, les études antérieures ont montré une corrélation positive entre la dotation en matériels de la classe et l'efficacité des écoles. Il paraît donc nécessaire pour une meilleure performance de la classe, d'instaurer des formations continues envers les enseignants pour une bonne maîtrise de ces outils.

- Veiller à l'équité dans l'allocation des ressources faites aux écoles

En effet, on a tendance à affecter plus de ressources aux écoles urbaines. En revanche, les écoles situées en zones rurales en reçoivent très peu. L'allocation en ressources devrait tenir compte, non pas de la situation géographique des écoles, mais plutôt des besoins qu'elles expriment. Un regard particulier devra être porté sur la grande région du nord dans laquelle une inefficacité chronique a été enregistrée ainsi qu'une faible dotation en ressources. Les autorités éducatives devraient traiter avec plus d'attention cette région au risque de laisser s'accroître une certaine inégalité dans l'éducation de la jeunesse qui y est faite. Il est à préciser que cette région est celle qui a abrité le plus les conflits lors de la crise militaro-politique de 2002. Une population victime de l'injustice (surtout quand il est question d'une carence dans l'éducation qui pourrait garantir un plus grand apprentissage des règles de

civisme et de patriotisme) est davantage susceptible d'être la proie aux mouvements de rebellions.

- Garantir une plus grande autonomie des écoles et un renforcement de la cohabitation écoles publiques-écoles privées.

En effet, les directeurs d'écoles et les communautés sont plus efficaces lorsqu'ils disposent d'une marge de manœuvre plus grande dans la gestion de l'établissement. C'est cette variable dont disposent les écoles privées qui garantiraient leur plus grande performance, comparée aux écoles publiques, démontrée par la littérature sur le sujet. Au-delà de cela, la présence d'un secteur privé auprès d'un secteur public en plein essoufflement contribuera à l'amélioration du secteur public par un désengorgement des classes en sureffectifs. De plus, elle entraînera une pression compétitive positive sur le secteur public qui améliorera la qualité de l'enseignement public. Ceci est corroboré par les résultats de Couch, Shughart et Williams (1993) cité par Nouh (2009), étude effectuée dans l'Etat de la Californie, renforcé par ceux de Tooley (2009) cité par Nouh (2009) qui infirme l'idée selon laquelle les écoles privées ne verront pas le jour dans les régions pauvres et que la qualité de l'enseignement de ces écoles est inférieure à celle des écoles publiques. Il a réalisé cette étude pour les régions de Gansu en Chine, Ga au Ghana, Hyderabad en Inde et Kibera au Kenya.

- Mettre en place un système de soutien aux couches défavorisées en distribuant des chèques éducatifs dégressifs aux familles qui tiendraient compte de leur revenu.

En effet, la présente analyse met en évidence que l'appartenance de l'élève à un NSEC défavorisé influence de façon négative ses performances scolaires. Pour y remédier, les institutions internationales et les Etats effectuent un soutien indirect à de telles familles en procédant à des aides et subventions tant dans les écoles privées que publiques. Seulement, ces subventions transitent le plus souvent par des circuits lourdement bureaucratisés et profondément corrompus, ce qui annihile les effets de telles démarches. Il apparaît, de ce fait, plus efficace de procéder à un soutien direct des familles à travers des chèques éducatifs dégressifs qui prennent en compte le revenu des familles. Ce système de chèques éducatifs constitue, en outre, une alternative pour la résolution du dilemme de contrôle grâce à sa résolution de la problématique du principal-agent. En effet, il donne la latitude aux parents d'exercer un contrôle en aval sur la qualité des enseignements dispensés dans une école, ceci en plaçant leurs enfants dans des écoles de leur choix. Ce qui amènera les acteurs de ces écoles (directeurs et enseignants compris) à une plus grande responsabilisation dans l'exercice de leur fonction afin de garantir la renommée de leur établissement, puisque les familles ont désormais la possibilité de sanctionner ou d'avaliser une école sur la base de ses résultats

(Hirschman, 1970 cité par Nouh, 2009). Cette expérience a été menée avec succès au Chili, en Suède, au Royaume Uni et pourrait être expérimentée en Côte d'Ivoire.

2- Du côté des parents d'élèves

S'il existe des variables sur lesquelles les autorités éducatives ne sauraient influencer de façon directe et significative, ce sont celles directement liées à l'environnement familial des élèves.

Il a été établi que la prise d'un repas par l'élève pendant la récréation, la participation aux travaux extrascolaires en occurrence les tâches ménagères, commerciales et champêtres, la réception d'une aide à la maison pour réviser, l'information à travers les journaux, télévisions, radio à la maison avaient un effet réel indéniable sur les résultats des élèves. Il revient donc aux parents de prendre davantage de dispositions pour assurer l'éducation de leurs enfants en termes de :

- ❖ plus de temps pour un suivi régulier des enfants à la maison ;
- ❖ une exonération des enfants de certaines tâches ménagères afin de leurs aménager plus de temps pour leurs études ;
- ❖ le nécessaire pour prendre au moins un goûter à l'école ; il est vrai que ceci sera d'autant plus facilité que l'école sera munie d'une cantine.

Toutefois, il aurait été intéressant d'analyser aussi l'impact de la crise sur les allocations en ressources afin de mettre en exergue la part de cette crise dans l'explication de la dotation des écoles en ressources, pour mieux apprécier l'effet de cette dernière sur l'efficacité des écoles. De ce fait, il convient donc de réexaminer et de relativiser les résultats de la deuxième partie de cette thèse par rapport au choc de cette crise. Ainsi, ceci ne pourra se faire à moyen terme, qu'avec des données non encore disponibles comme la nouvelle vague du PASEC.

De ce fait, nous proposons d'approfondir cette étude en utilisant cette fois les données du PASEC de la nouvelle vague réalisée en Côte d'Ivoire, c'est-à-dire celles d'après la crise afin de faire une relecture de la seconde partie de cette thèse.

Pour finir, nous dirons qu'à l'instar de « *l'économie ivoirienne qui n'attend que la stabilisation politique tirée des élections pour repartir, et les grandes entreprises internationales n'attendent que ce signal pour réinvestir* », l'école ivoirienne espère sortir de cette ornière pour assurer l'avenir des enfants et de la société toute entière. La Côte d'Ivoire ne doit pas faire de cette maxime son credo : « *Certes, les enfants comptent mais, à l'école, il est difficile de les compter* ». Cependant, ceux qui achèvent l'école, on en compte vu leur faible nombre en Afrique subsaharienne francophone, notamment en Côte d'Ivoire.

Bibliographie

- ABOA, A. A. L. (2009). La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation, 13 p.
- ADAMS, D. (1993). *Defining Education Quality*, Washington, DC: American Institutes for Research.
- ADEA, (2003). Le défi de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, Résumé, Document de discussion préparé pour la biennale 2003 de l'ADEA. IPE/UNESCO.
- ADJE, K. G. (2001). Fécondité, Recensement général de la population et de l'habitation de 1998 (RGPH-98), Volume IV : Analyse des résultats, Tome 3. – Abidjan (Côte d'Ivoire), Institut national de la statistique, 114 p.
- AGHION, P. et COHEN, E. (2004). Education et croissance, rapport 46, Conseil d'Analyse Economique du Premier ministre, la Documentation française, disponible sur [<http://www.cae.gouv.fr/rapports/dl/059.pdf>].
- AKA, A. F. K. (2006). Les efforts d'adaptation des systèmes éducatifs nationaux face aux incidences de la guerre : cas des établissements de relais en Côte d'Ivoire avec référence particulière au Libéria et à la Somalie, N°362 "Education, Violences et conflits en Afrique", Yaoundé, Co-organisé par les réseaux FASAF et ROCARE.
- AKA, F. K. (2010). Les efforts d'adaptation du système éducatif ivoirien à la situation de guerre : Stratégies d'acteurs et influence des facteurs psycho-sociaux. EDUCI/ROCARE. *Afr educ dev issues*, N°2, 2010, Special JRECI 2006 et 2009. pp. 45-57.
- AKRESH, R. et DE WALQUE, D. (2008). *Armed Conflict and Schooling: Evidence from the 1994 Rwandan Genocide*, HiCN Working Paper N° 47, April 2008, 36 p.
- AKRESH, R. et VERWIMP, P. (2006). *Civil War, Crop Failure, and the Health Status of Young Children*, HiCN Working Paper N° 19, September 2006, 36 p.
- ALEXANDRATOS, N.(ed.) (1995). *Agriculture mondiale: Horizon 2010*, étude de la FAO. Madrid et FAO Rome, 442 p.
- ALIDOU, H. BOLY, A., BROCK-UTNE, B. DIALLO, Y.S., HEUGH K. WOLFF, H. E. (2006). Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – le facteur langue : Etude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne, document préparé pour la Biennale 2006 de l'ADEA (Libreville, Gabon, 27-31 mars, accédé en ligne le 10/10/2008 à http://www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_fr.pdf
- ALTINOK, N. (2006). Capital humain et croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves, in *Revue économie Publique*, no 18-19 - 2006 / 1-2, 34 p.

- ALTINOK, N. (2007). Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique, Thèse pour obtenir le grade de docteur en Sciences de l'Education, décembre 2007, Université de Bourgogne, 253 p.
- AMELEWONOU, K., (2004). La question de l'allocation du personnel enseignant dans les écoles sénégalaises, Document de travail. Pôle de Dakar, analyse sectorielle de l'éducation, 10 p.
- AMELEWONOU, K., BROSSARD, M. et GACOUGNOLLE, L-C. (2004). La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP. Document de travail. Pôle de Dakar, analyse sectorielle de l'éducation, 11 p.
- ANOH, A., KOFFI, N. et SIKA, G. L. (2009). La population de la Côte d'Ivoire. Mieux comprendre la crise, vol 23 in du genre et de l'Afrique (dir) Jacques Vallin. Hommage à Thérèse Locoh, 666 p.
- ANY-GBAYERE, S. (2006). Politique éducative et développement en Afrique noire, l'Harmattan, Paris, 170 p.
- APOLLO R. (1992). Education et développement : perspectives africaines, in perspectives, vol. XXII, n°2, 1992 (82) 261 p.
- APPLETON, S. (2000). Education and Health at the Household Level in Sub-Saharan Africa, Boston, MA., Center for International Development, Harvard University (CID Working Paper no 33, Explaining African Economic Growth Performance Conference Series).
- ARABMAZAR, A. et SCHMIDT, P. (1982a). An Investigation into the Robustness of the Tobit Estimator to Nonnormality. *Econometrica*, 50, pp. 1055-1063.
- ARABMAZAR, A. et SCHMIDT, P. (1982b). Further Evidence on the Robustness of the Tobit Estimator to Heteroscedasticity. *Journal of Econometrics*, 17, pp. 253-258.
- ARESTOFF, F. et BOMMIER, A. (2001). Efficacité relative des écoles publiques et privées à Madagascar : étude en période de restriction budgétaire. *Revue d'Economie du Développement*, vol 3 pp. 51-73.
- ARROW, K. J. (1973). Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, vol. 2, n° 3, juillet, pp. 1931157-1173216.
- ASSY, E.P. (2003). Dynamique socio-économique et crise familiale et éducative en Côte d'Ivoire de 1960 à 1990. *Revue Internationale de l'Education*. Vol. 49 (5), pp 433-462.
- ATALA, E. (2008). La contribution de l'éducation à la croissance économique au Cameroun », Thèse de doctorat d'Etat, 429 p.
- AYEWA, N. K. (2004). La scolarisation en Côte d'Ivoire, in penser la francophonie – Concepts, actions et outils linguistiques- pp 262-287.

- AZOH, F. J. KONE, R.F.X. KOUADIO, K.O., OKON, G.M. et N'GUESSAN, M.V. (2004). Evaluation de l'impact du conflit armé sur le système scolaire dans les zones sous contrôle de la rébellion. Rapport final, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE), 177 p.
- BAD (2010). La BAD et la Côte d'Ivoire, une coopération renforcée pour une sortie de crise. Rapport élaboré dans le cadre des Assemblées annuelles 2010 de l'institution financière, tenues à Abidjan en Côte d'Ivoire du 27 au 28 mai 2010, 44 p.
- BAD/OCDE (2008). Perspectives économiques en Afrique, Côte d'Ivoire, pp 273-285.
- BADOU, E. (2001). Etat et structure de la population, Recensement général de la population et de l'habitat de 1998, volume IV, Tome I. – Abidjan, Institut national de la statistique, 118 p.
- BAILLEURS DE FONDS POUR L'EDUCATION EN AFRIQUE (1994). Un profil statistique de l'éducation en Afrique subsaharienne dans les années 1980. C/O UNESCO : Institut international de planification de l'éducation 7-9, rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris.41 p.
- BALAC, R. et ZANOUE, B. (1997). « Infrastructures scolaires et scolarisation des enfants du primaire », in Croissance démographique, développement agricole et environnement à Sassandra (Sud-Ouest de la Côte d'Ivoire), Abidjan, Orstom, Ensea, pp 311-321.
- BAMBA, N. L. (2001). Répartition personnelle des revenus, pauvreté et croissance économique en Côte d'Ivoire. Afrique et Développement, Vol XXVI, Nos. 3&4, 2001, pp. 117-147.
- BANKER, R.D., CHARNES, A. et COOPER, W.W.(1984). Some Models for Estimating Technical Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis, Management Science, Vol.30, pp.1078-1092.
- BANQUE MONDIALE (1974). Education, Politique sectorielle, Washington, D.C.
- BANQUE MONDIALE (1994). Améliorer l'enseignement primaire à Madagascar : mettre l'accent sur les écoles, Findings : Région Afrique, N°29.
- BANQUE MONDIALE (1997). La pauvreté en Côte d'Ivoire. Cadre d'action, Washington, juin.
- BANQUE MONDIALE (2000). Stratégie sectorielle de l'éducation, Washington, 82 p.
- BANQUE MONDIALE (2000). L'éducation en période de crise : impact et leçons de la crise financière Est-asiatique de 1997-1999, Jonathan Ablett et Iver-André Slengesol.
- BANQUE MONDIALE (2001). Education et Formation à Madagascar : Vers une politique Nouvelle Pour La Croissance et La Réduction de La Pauvreté. Washington D.C., 217 p.

BANQUE MONDIALE (2005). Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP. Département du développement humain, Région Afrique Banque Mondiale, Document de travail, 150 p.

BANQUE MONDIALE (2008). Early Grade Reading Assessment (EGRA). Résultats d'élèves senegalais des trois premiers grades ayant appris à lire en français et en wolof. Rapport pour la banque mondiale préparé par Lililane Sprenger-Charolles (CNRS et Université Descartes, Paris France), RTI International for USAID, 36 p.

BANQUE MONDIALE, (2009). Rapport d'Etat du Système éducatif Ivoirien : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour Identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse Département du développement humain, Région Afrique Banque Mondiale, Document de travail, 181 p.

BARRETEAU, D. et DAOUDA A. (éds.). (1998). Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Déscolarisation et formations alternatives, Paris-Niamey, Orstom - Université Abdou Moumouni de Niamey, 216 p.

BARRIER E. (2003). Facteurs d'efficacité en classe, Communication à L'Atelier GRETA sur les Indicateurs de qualité des systèmes Educatifs École Normale Supérieure – Niamey, du 16 au 20 décembre 2003, 17 p.

BARRO, R.J. (2002). Education as a determinant of economic growth. In Education in the Twenty-first century, Lazear E.P. (Ed.). Palo Alto, the Hoover Institution: pp. 9-24.

BARROS, R., FOX, L. et MENDOÇA, R. (1997). Female-Headed Household, Poverty, and the Welfare of Children in Urban Brazil, Economic Development and Cultural Change, vol. 45, n°2, pp. 231-257.

BAUDELLOT, C. et LECLERCQ, F. (dir), (2004). Les effets de l'éducation, Rapport à l'intention du Piref, 280 p.

BAUM, C. F. SCHAFFER, M. E. et STILLMAN, S. (2003). Instrumental variables and GMM: Estimation and Testing, Working Paper N°. 545, February 2003, 32 p.

BAYART, J-F. ELLIS, S. et HIBOU, B. (1997). De l'Etat Kleptocrate à l'Etat malfaiteur, in « La criminalisation de l'Etat en Afrique », Editions Complexe, 1997, 17 p.

BCEAO (2007). Perspectives économiques des Etats de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'ouest (UEMOA) en 2007, 105p. Accédé en ligne le 10/10/2009 [http://www.bceao.int/internet/bcweb.nsf/files/perspectives2007.pdf/\\$FILE/perspectives2007.pdf](http://www.bceao.int/internet/bcweb.nsf/files/perspectives2007.pdf/$FILE/perspectives2007.pdf)

BECKER, G. (1964). Human Capital, a Theoretical and Empirical Analysis, Columbia University Press for the National Bureau of Economics Research, New York.

- BECKER, G. (1991). *A Treatise on the Family*, Harvard University Press, 288 p.
- BERNARD, J. M., KOUAK TIYAB, B., et VIANOU, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, Dakar : CONFEMEN, 33 p.
- BERNARD, J.M. (2003). *Eléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*, 21 p.
- BERNARD, J.M. (2004). *Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ?* Communication présentée au colloque international sur « le droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au Nord ». Ouagadougou du 9 au 12 Mars 2004.
- BERNARD, J.M. (2007). *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne : Des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative*. Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne, 496 p.
- BERTHELEMY, J.C. et BOURGUIGNON, F. (1996). *Growth and crisis in Cote d'Ivoire*, Washington, D.C., World Bank, 240 p.
- BIGO, D. et HERMANT, D. (dir.) (1991). *Approches polémologiques*, Paris, FEDN, 565 p.
- BIH, E. et ACKA-DOUABELE A. C. (2006). *Impact de la guerre sur l'éducation des filles en Côte d'Ivoire*, Colloque international : *Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique* Yaoundé, 6 au 10 mars 2006, 42 p.
- BILO'O, Y. P. (2004). *Statut familial et scolarisation des enfants au Mali*, mémoire de DESSD, IFORD, en mars 2004, Yaoundé.
- BINEY, F. J. (2008). *L'offre de personnels enseignants et le défi de la scolarisation primaire universelle de qualité en Côte d'Ivoire*, mémoire de Mastère, 108p.
- BIRDSALL, N. D., ROSS, D. et SABOT, R. (1995). "Inequality and Growth Reconsidered: Lessons from East Asia." *World Bank Economic Review*, 9(3): pp. 477-508.
- BNEDT (1997). *Statistiques macro-économiques, République de Côte d'Ivoire*, 90 p.
- BONINI, N. (1998). *Les filles massai à l'école. Une brève rencontre sans grandes conséquences*, in Marie France LANGE, *l'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, pp. 97-119.
- BOUGOUIN, A.-S. et RAFFINOT, M. (2001). *Réduction de dette et lutte contre la pauvreté*, in Observatoire permanent de la Coopération française, *Rapport 2001*, Paris, Karthala, pp. 101-131.
- BOURDON, J. (1999). *Peut-on définir une lecture comparative sous l'angle qualitatif de la dépense éducative?*, Marseille, Communication au colloque de l'IDEP, 21-22 juin 1999.

- BOURDON, J. (2009). La mesure de l'efficacité scolaire par la méthode de l'enveloppe : un test des filières alternatives de recrutement des enseignants dans le cadre du processus Éducation pour tous, 60 p.
- BOURDON, J., FRÖLICH, M. et MICHAELOWA, K. (2007). Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa, IZA Discussion paper 2844, Institute for Study of Labor, <http://ideas.repec.org/p/usg/dp2007/2007-20.html>
- BOUTILLIER, J. L. (1971). Croissance démographique et croissance économique en Côte d'Ivoire, Cahier. O.R.S.T.O.M. série. Sciences. Humaines vol. VIII, N°1
- BOUTIN, B. (2002). « Description de la variation : études transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire » thèse de Doctorat, Université de Grenoble III.
- BRADLEY, S. et TAYLOR, J. (1998.). The effect of school size on exam performance in Secondary schools. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, vol. 60, pp.291- 324.
- BRADLEY, S., JOHNES, G. et MILLINGTON, J. (2001). The effect of competition on the efficiency of secondary schools in England. European Journal of Operational, Research, vol. 135, pp. 545-568.
- BRASSEUL, J. (2008). Introduction à l'économie du développement, 3^e édition, Armand Colin, Collection Cursus économie, 372 p.
- BRAY, M. C., NZIOKA, F. (2006). L'enseignement primaire gratuit : quelle conséquence pour la qualité ? IPE.
- BRUCE, J. et LLOYD, C.B. (1997). Finding The Ties that Bind : Beyond Headship and Household, in HADDAD, L., HODDINOTT, J. et ALDERMAN, H. (éd.), Intrahousehold resource Allocation in Developing Countries: Methods, Models and Policy, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- BRUCE, J., LLOYD, C.B. et LEONARD, A. (1995). Family in Focus: New Perspectives on Mothers, Fathers and Children, New York, The Population Council.
- BUVINIC, M. et GUPTA, G.R. (1997). Female-Headed Household and Female-Maintained Families: Are They Worth Targeting to reduce Poverty in Developing Countries?, Economic Development and Cultural and Change, vol.45, n°2, pp. 259-280.
- CAMMISH, N. K. (1993). Sons and daughters: attitudes and issues affecting girls' education in developing countries, in Oxford studies in comparative education, vol. 3, pp. 87-107.
- CARNOY, M. et CARTER, M. (1975). Théorie du marché du travail, éducation et distribution des revenus. Cahier de l'IREDU, n° 16.
- CARRON, G. et CHAU, T. N. (1998). La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents, éditions UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 342 p.

- CASE, A. et ARDINGTON, C. (2006). The impact of parental death on school outcomes: longitudinal evidence from South Africa, pp. 401-420.
- CASE, A. et DEATON, A (1999). School Inputs and Educational Outcomes in South Africa. *Quarterly Journal of Economics*, 114(3): 1047-1085.
- CHELPI-den HAMER, M. (2011). "Why Certification Matters : A Review of State and Non-State Actions in Côte d'Ivoire for Promoting Schooling for the Displaced", *Journal of Refugee Studies*, Published by Oxford University Press, doi: 10.1093/jrs/feq055, 19 p.
- CHELPI-DEN HAMER, M. (2011). Why Certification Matters? A Review of State and non-State Actions in Cote d'Ivoire for Promoting Schooling for the Displaced. *Journal of Refugee Studies*, vol. 24 (1), pp. 69-87.
- CHERNICHOVSKY, D. (1985). Socioeconomic and demographic aspects of school enrolment and attendance in rural Botswana. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 33, n° 2, pp. 319-332.
- CHITOU, B. (2007a). Méthodologie d'exploitation des données d'enquêtes, Support de cours 36 p.
- CHITOU, B. (2007b). Modèles logistiques appliqués, 2è édition, Les cahiers de la statistique et de l'économie appliquée, collection cahiers, 117 p.
- CLIGNET, R. (1994). *La demande d'éducation: aspects sociologiques*, Afrique contemporaine, N° 172, Paris, La Documentation française, pp. 108-118.
- COGNEAU, D. et MESPLE-SOMPS, S. (2002). La Côte d'Ivoire : la fin du mirage ? Document de travail DIAL / Unité de Recherche CIPRÉ, n° DT/2002/18, 98 p.
- COHEN, D. (2000). The HIPC Initiative: True and False Promises, Paris, OECD Development Centre, (Technical Papers n° 166). (<http://www.oecd.org/dev/publication/tp1a.htm>).
- COLEMAN, J.S. HOFFER, T. et KILGORE, S. (1981). "Public and Private Schools ", Report to the National Center for Education, Statistics by the National Opinion Research Center.
- COLLIER, P. (1999). On the Economic Consequences of Civil War, *Oxford Economic Papers* 51, 168-83
- COMBARNOUS, F. (2003). Le développement de l'humain comme préalable au développement économique : l'apport de l'analyse en composantes principales Bordeaux, DT/84/04, Centre d'Économie du Développement, Université Montesquieu-Bordeaux IV.
- COMBER, L. C. et JOHN, P. KEEVES (1973). *Science Education in Nineteen Countries*, Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- COMMUNAUTE EUROPEENNE (2008). Document de stratégies pays et programme indicatif national pour la période 2008-2013, Côte d'Ivoire, 99 p.

- CONFEMEN (1998). Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique, Rapport de synthèse du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la CONFEMEN, Dakar.
- COOPER, W.W., SEIFORD L.M. et TONE K. (2007). Data Envelopment Analysis A Comprehensive Text with Models, Applications, References and DEASolver Software. Springer. New York.
- COX, D. et JIMENEZ, E. (1990). "The relative effectiveness of private and public schools ", Journal of Development Economics, Vol.34, pp.99-121.
- CRAHAY, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, Pédagogies en Développement, De Boeck Université, 452p.
- CRAIG, E. R. (1998). "A typology of educational monitoring systems in educational evaluation and policy analysis". Vol. 10, n°2, pp.106-116.
- DAMODAR, N. GUJARATI (2004). Econométrie, éditions De Boeck Université, Bruxelles, 1008 p.
- DAVIS, J.M. (1983). The Economic Effect of Windfall Gains in Export Earnings, World Development, 11(2), pp. 119-139.
- DE GRAUWE, A. Martin, M. (2008). Pilotage de la qualité de l'éducation : une approche intégrée. Cours EPC 204 module 4. PFA 43^e session. Paris/UNESCO. p.
- DE MOLINER, A. et PERIE, P. (2009). « Imputation multiple de données catégorielles : une approche basée sur un modèle multinormal latent », 16p. accédé en ligne le 10/09/2009 [http://jms.insee.fr/files/documents/2009/82_2-JMS2009_S10-5_DEMOLINER-ACTE.PDF]
- DEATON A. (1995). Data and Econometric Tools for Development Analysis In J. Behrman and T.N. Srinivasan (eds.), Handbook of Development Economics, North-Holland: Amsterdam and New York, 1995, v. 3A, pp. 1785-1882.
- DEBREU, G. (1951). The coefficient of resource utilization, Econometrica, 19, 273-292.
- DELAMONICA, E. MEHROTRA, S. et VANDEMOORTELE, J. (2001). Is EFA Affordable ? Estimating the Global Minimum Cost of « Education For All », Florence, Unicef Innocenti Research Center (Innocenti Working Papers no 87) (<http://netec.mcc.ac.uk/WoPEc/data/Papers/attunices200187.html>).
- DELORS, J. (dir.) (1996). L'éducation: un trésor est caché dedans, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Editions Odile Jacob, Paris, 320 p
- DENISON, E. (1962). The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us, New York, Comittee for Economic Development.

- DESALMAND, P. (1983). Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. 1. Des origines à la Conférence de Brazzaville, Abidjan, Éditions CEDA.
- DEVARAJAN, S. RAJKUMAR, A. S. et SWAROOP, V. (1999). « What Does Aid to Africa Finance? », Washington D. C., World Bank (Policy Research Working Paper n° 2092) (<http://www.worldbank.org/html/dec/Publications/Workpapers/wps2000series/wps2092/wps2092.pdf>).
- DIABOUGA, Y. P. (2007). L'éducation pour tous dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone : Vers l'éclatement de la profession d'instituteur ? Mémoire de Master, 119 p.
- DIAGNE, A. KAFANDO, I. et OUNTENI, M. H. (2006). Déterminants des apprentissages dans l'éducation primaire au Sénégal. Cahiers de SISERA/ Secrétariat d'appui institutionnel pour la recherche économique en Afrique. Centre de Recherches économiques appliquées (<http://hdl.handle.net/10625/28471>), 44 p.
- DIRECTION DE LA STATISTIQUE (1978). Principaux résultats du recensement de 1975, Côte d'Ivoire entière. – Abidjan, Ministère de l'Economie et des Finances, 120 p.
- DONZE, L. (2001). L'imputation des données manquantes, la technique de l'imputation multiple, les conséquences sur l'analyse des données : l'enquête 1999 KOF/ETHZ sur l'innovation, Zurich, 13 p.
- DORLÉANS, M. et GACOUGNOLLE, L-C (2003). Etat des lieux du système éducatif centrafricain, Aide mémoire RCA. Dakar : UNESCO (Pôle de Dakar), 24 p.
- DUFLO, B. M. et MULLAINATHAN, .S. (2004). How Much Should we trust Differences-in-Differences Estimates. Quarterly Journal of economics. Vol.119, n°1.pp. 249-275.
- DURKHEIM, E. (1922). Education et sociologie. Site Web: <http://pages.infinet.net/sociojmt>.
- DURUFLE, G. (1988). L'ajustement structurel en Afrique, Paris, Karthala, 206 p.
- ELOUNDOU-ENYEGUE, P. et WILLIAMS, L.B. (2006). Family size and schooling in sub-Saharan-African settings: a reexamination, 28 p.
- ETIENNE, J. et WICKER, B. (2005). L'usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition. Synthèse des notes académiques. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- EVANS, W.N. et SCHWAB, R.M. (1995). Finishing High School and Starting College: Do Catholic Schools Make a Difference? The Quaterly Journal of Economics, n°110, pp. 941-974.
- FADIGA, K. (2006). Efforts et effets de l'adaptation scolaire dans les contextes de crise : analyse avec références particulières à la Côte d'Ivoire, au Libéria et à la Somalie, Mars 2006, 9 p.

- FARRELL, M.J. (1957). The Measurement of Productive Efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society*. 120(3). 253-281.
- FENTON, R. J. GARDNER, J. et SINGH, S. (2001). Rethinking Cuts in Public Higher Education : An American Example , *Education Economics*, 9 (1) : pp. 53-68.
- FERRIER, J. (1997). Améliorer l'efficacité de l'école primaire : rapport l'efficacité de l'école de l'Enseignement scolaire / La documentation française, Paris Hachette
- FORBES, K.J. (2000). A Reassessment of the Relationship Between Inequality and Growth, *American Economic Review*, 90, 4, September; pp. 869-887.
- FRATERNITE MATIN (2003). Le bilan de la guerre en Côte d'Ivoire et les Accords de Marcoussis, N° du 9/22/2003, septembre 2003, 64 p.
- FREDRIKSEN, B. (2002). Education for All African Children by 2015: What Will it Take to Keep the Promise? Paper prepared for the Annual Bank Conference on Development Economics - Europe (Oslo, June 24-26, 2002).
- GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S., RICHARD, M. et DJIBO, F. (2003). Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés et en développement, Association pour le développement de l'éducation en Afrique Biennale de l'ADEA 2003 (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003), document d'appui, 28 p.
- GAUVIN, R (2005). 77 habitudes d'une école efficace.in cyberportofolio de Roberto Gauvin : http://carnets.opossum.ca/roberto/2005/05/77_habitudes_dune_ecole_effica.html, accédé le 14/04/2011.
- GENDRON-SAULNIER, C. (2009). Mesurer l'efficacité technique des établissements de soins de santé, Université de Montréal, 122 p.
- GERARD, E. (1997). La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali, Editions Karthala-ORSTOM, Paris, 283 p.
- GERARD, E. (1998). Femmes, instructions et développement au Burkina Faso. Incertitudes africaines, in Marie France LANGE, l'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions, Karthala, Paris, pp. 197-220.
- GILLIS, M. PERKINS, D.H. et ROEMER, M. (1998). *Economie du Développement*, 4^e édition. Ouvertures Economiques. De Boeck, 784 p.
- GIRI, J. (1986). L'Afrique en panne : vingt-cinq ans de « développement », Paris, Karthala, 207 p.
- GIRMA, S. et KEDIR, A. (2003). Is education more beneficial to the less able? Economic evidence from Ethiopia. Discussion paper in Economics, University of Leicester, Department of Economics, 2003/pp. 1-12.

- GLEWWE, P. et KREMER, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries in *Handbook on the Economics of Education* (Elsevier), second draft as of April 2005. Forthcoming document.
- GLEWWE, P., KREMER, M., MOULIN, S. et ZITZEWITZ, E. (2004). Retrospective vs. Prospective Analysis of Flip Charts in Kenya. in: *Journal of Development Economics*, 74, (1), pp. 251-268.
- GLOMM, G. et RAVIKUMAR, B. (1992). Public versus Private investment in human capital endogenous growth and income inequality. *Journal of political economy*, University of Chicago Press, 100, 4: pp. 813-834.
- GNAOULE-OUPOH, B. (2000). La littérature ivoirienne. Agence intergouvernementale de la francophonie. Edition Karthala Ceda. 444 p.
- GOLDBERGER, A. (1964). *Econometric Theory*. New York: John Wiley and Sons.
- GOLDBERGER, A.R. et CAIN, G.G. (1982). "The Causal Analysis of Cognitive Outcomes in the Coleman, Hoffer and Kilgore Report ", *Sociology of Education*, n°55, pp. 103-122.
- GOMES, M. (1984). Family Size and Educational Attainment in Kenya. *Population and Development Review*, vol. 10, n°4, pp. 647-660.
- GOUNEBANA, C. B. (2006). Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire, thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Education, juin 2006, Université de Bourgogne, 350p
- GOVINDA, R. (1993). Améliorer la qualité de l'éducation de base dans les pays en développement. Lettre d'information de l'IPE/ avril-juin, IPE/UNESCO Paris, pp. 5-6.
- GRANOVETTER, M.C. (1973). The strength of weak ties . *American Journal of Sociology*, vol. 78, pp. 1360-1380.
- GREELEY, A. (1982). "Catholic High Schools and Minority Students", New Brunswick, Transaction Books.
- GREENE, W. (2005). *Econométrie*, 5è édition, Pearson éducation, 946 p.
- GRÉGOIRE, C. (2004). L'imputation multiple, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en économie pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.), 54 p.
- GRETAF (2007). Coût et durabilité de l'approche qualité dans les établissements scolaires, les éditions du CERAP, 382 p.
- GROOTAERT, C. (1996). Reformes économiques et analyse de la pauvreté: l'expérience de la Côte d'Ivoire. Edition l'Harmattan, 239 p.

- GUILLAUTEAU, C. (2001). Les choix et les enjeux de l'initiative : pays pauvres et très endettés, in Observatoire permanent de la coopération française, Paris, Karthala : pp. 47-75.
- GUISON, A. (2004). La déscolarisation des filles au Burkina Faso: facteurs familiaux de l'abandon des filles d'âge scolaire obligatoire. Mémoire de DEA « Evaluation et comparaison internationales en éducation ». Université de Bourgogne, 217 p.
- GUNTER, B.G. (2002). What's Wrong with the HIPC Initiative, and What's Next?, Development Policy Review, 20 (1): pp. 5-24.
- GURGAND, M. (1993). Les Effets de l'Education sur la Production Agricole. Application à la Côte d'Ivoire, Revue d'Economie du Développement, vol. 1, n°4. P. 37-54.
- GURGAND, M. (1997). L'éducation est-elle rentable dans l'agriculture : Une approche duale appliquée à la Côte-d'Ivoire. Cahiers d'économie et sociologie rurales, n°42-43, Paris, pp. 113-144.
- GUTTMAN, C. (2005). Définir la qualité et l'inégalité dans l'éducation (chronique des Nations Unies,) www.un.org/french/pubs/chronique/2005/numero1/0105p49.html.
- HALLAK, J. (1990). Investing in the Future. Setting Educational Priorities in the Developing World. Paris : UNESCO. vii 303 p.
- HALLAK, J. (2000). Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. Colloque international – Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture- CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000.
- HANNUM, E. et BUCHMANN, C. (2005). Global educational expansion and socio-economic development; an assessment of findings from the social sciences. World development (sous presse).
- HANUSHEK, A.E. (2003). The Failure of Input-based Schooling Policies. The Economic Journal, 113, 485, F64-F98.
- HAUT CONSEIL DE LA COOPERATION INTERNATIONALE (2001). La coopération dans le secteur de l'éducation de base avec les pays d'Afrique subsaharienne Rapport du groupe de travail présidé par Gabriel Cohn-Bendit Adopté en assemblée plénière le 8 octobre 2001 remis au Premier Ministre français, 32 p.
- HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2007). L'école primaire. Bilan des résultats de l'école-2007, 20 p.
- HECKMAN, J. et KLENOW, P. (1997). Human Capital Policy. Mimeo, <http://klenow.com/HumanCapital.pdf> (accédé le 15/04/2011)
- HEMA, B. (2007). Vision des inspecteurs d'enseignement préscolaire et primaire de l'approche qualité dans la gestion des établissements scolaires, in « Coût et durabilité de

- l'approche qualité dans les établissements scolaires », GRETAf-Section Côte d'Ivoire, Colloque d'Abidjan-ENSEA, 17-20 Décembre 2007, GRETAf pp. 93-105.
- HENAFF, N. (2002). Cameroun : entre centralisation et décentralisation, Communication présentée au colloque international GDE, IRD, IFAS, EPU (Natal), Université de Witwatersrand, CEPD, Education et décentralisation. Expériences africaines et analyses comparatives, Johannesburg, 10-14 juin 2002.
- HENAFF, N. et MARTIN, J.-Y. (2001). Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés - Rapport Vietnam, Rapport préparé pour la Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), 36 p.
- HENEVELD, W. (1994). La qualité de l'éducation, définir ce qui est important. Finding , n°16, avril, Banque mondiale.
- HILL, A.M. et KING, M. E. (1993). "Women's Education in Developing Countries: An Overview" in King et Hill (éd), Women's Education in Developing Countries. Barriers, Benefits, and Policies, Banque Mondiale, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 1-50.
- HOPKINS, D. (2001). School Improvement for Real. Londres : Routledge/ Falmer.
- HUGON, P. (1972). Enseignement et développement économique, Options Méditerranéennes n°11, CIHEAM. Site web: <http://ressources.ciheam.org/om/pdf/r1/CI010717.pdf>.
- HUBRECHT, A. et GUERRA, F. (2005). Mesure de la performance globale des agences bancaires : une application de la méthode DEA. Manuscrit publié dans « Comptabilité et Connaissances », France, halshs-00581212, version 1 du 30 mars 2011, 34 p.
- HUGON, P. et BOMMIER, A. (2002). L'éducation, in TAPINOS, G. P., HUGON, P. et VIMARD, P. (éds.), « La Côte d'Ivoire à l'aube du XXI^e siècle : Défis démographiques et développement durable », Edition Karthala, Paris, pp. 263-324.
- HURLIN, C. (2003). Econométrie des Variables Qualitatives, Polycopie de cours, Maîtrise d'Econométrie Université d'Orléans, 143 p.
- HUSEN, T. SAHA, L. et NOONAN, R. (1978). Teacher training and student achievement in less developed countries, World Bank Staff Working Paper N°310, Washington D.C.
- ILBOUDO, P. T. (2009). L'éducation bilingue au Burkina Faso : une formule alternative pour une éducation de base de qualité. Collection Expériences africaines – Etudes de cas nationales- ADEA.63 p.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (2007). Enquête à indicateurs multiples, Côte d'Ivoire 2006, Rapport final, Abidjan, Côte d'Ivoire : Ministère d'Etat, chargé du Plan et du Développement /Institut National de la Statistique. Unicef. 203 p.

- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE et ORC MACRO (2001). Enquête Démographique et de Santé, Côte d'Ivoire 1998-1999. Calverton, Maryland USA, 297 p.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, MINISTERE DE LA LUTTE CONTRE LE SIDA [Côte d'Ivoire] et ORC MACRO (2006). Enquête sur les Indicateurs du Sida, Côte d'Ivoire 2005. Calverton, Maryland USA : INS et ORC Macro 263 p.
- INSTITUT STATISTIQUE DE L'UNESCO (2008). Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles, Canada, Montréal, 85 p.
- INSTITUT STATISTIQUE DE L'UNESCO (2010). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2010. Statistique comparées sur l'éducation dans le monde, 277 p.
- INSTITUT STATISTIQUE DE L'UNESCO (2011). Recueil de données mondiales sur l'éducation 2011. Statistique comparées sur l'éducation dans le monde, pp. 146-206.
- INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE (2005). Déplacements internes en Côte d'Ivoire ; une crise de protection, 28 p.
- JAMISON, D et LAU, L. (1982). Farmer education and farm efficiency. The Johns Hopkins University Press for the World Bank, Baltimore, Etats-Unis.
- JARRET, M-F. et MAHIEU, F-R. (2002). La Côte d'Ivoire. De la déstabilisation à la refondation – Caire Guy – Revue Tiers-Monde. Volume 43, n°172, pp. 948-949 in Paris l'Harmattan, 144 p., Site http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_1293-8882_2002_num_43_172_1670_t1_0948_0000_2, accédé le 17/11/2010.
- JIMENEZ, E. LOCKHEED, M.E. et PAQUEO, V. (1991). The Relative Efficiency of Private and Public Schools in Developing Countries , The World Bank Research Observer, Vol.6, n°2, pp. 205- 218.
- JOANIS, M. (2002). L'économie de l'éducation: méthodologies, constats et leçons. Série scientifique. Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO). Montréal, 18p.
- JOSHUA, A., et Lavy, V. (1999). Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Children's Academic Achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 114(2), pp. 533-576.
- JUVANE, V. (2005). Redefining the Role of Multi-Grade Teaching, presentation at the FAO, IIEP/UNESCO and ADEA ministerial seminar on “ Education for Rural People in Africa: Policy Lessons, Options and Priorities”, Addis Ababa, 7-9 September,
- KABORE, I., LAIREZ, T. et PILON, M. (2003). Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique in *Education, famille et dynamiques*

- démographiques*, sous la direction de Cosio, M. Marcoux, R. et Quesnel, A. CICRED, pp. 221-246.
- KACOU, A. E. (2007). Les déterminants de la scolarisation différentielle selon le sexe en Côte d'Ivoire, Mémoire IFORD, DESSD.
- KAMANZI, P.C. (2006). Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada, Thèse PhD Université Laval Québec Avril 2006, 208 p.
- KANE, A. H. (2004). L'impact des dépenses publiques sur la croissance économique d'un pays en développement : le cas du Sénégal, 71 p.
- KEHO, Y. et FASSASSI, R. (2005). La Crise Socio-politique en Côte d'Ivoire et ses conséquences sur le Capital Social. Etude réalisée pour le compte de la CAPEC-CIRES, Côte d'Ivoire, Juillet.
- KELLAGHAN, T. (2002). L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement. Paris : UNESCO : IPE.
- KINDA, F. (1995). Analyse de la situation des enfants et des femmes au Burkina Faso. Naître fille au Burkina Faso, Ministère de l'Action et de la Famille/UNICEF, Ouagadougou.
- KIRJAVAINEN, T. et LOIKKANEN, H.A. (1998). Efficiency differences of finish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17, pp. 377-394.
- KOBIANE, J-F. (2002). Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : A la recherche des déterminants de la demande scolaire, Thèse de doctorat en Démographie, Institut de Démographie de l'UCL (Belgique), 348 p.
- KOBIANE, J-F. (2006). Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : A la recherche des déterminants de la demande scolaire, Academia Bruyland, Institut de Démographie de l'UCL (Belgique), 306 p.
- KOOPMANS, T.C. (1951). An analysis of production as an efficient combination of activities, in Koopmans, T.C. (Ed) *Activity analysis of production and allocation*, Cowles Commission for Research in Economics, Monograph n°13, Wiley, New York, pp. 33-97.
- KOTOUDI, I. (2004). Comprendre et traiter la crise en Côte d'Ivoire. Publication de l'Institut Panos Afrique de l'Ouest. Edition Midi/Occident, Dakar Sénégal, novembre 2004, 167 p.
- KOUADIO-ODOUNFA, A. (2003). Le défi de l'Education Pour Tous en Côte d'Ivoire, 24 p.
- KOUADIO-ODOUNFA, A. (2007). Coût et durabilité de l'approche qualité dans les établissements scolaires in colloque GRETAf d'Abidjan-ENSEA, 17-20 décembre 2007, éditions du CERAP, 382 p.

- KOUASSI, A. B. M. A. (2008). Proposition d'un outil de pilotage de la qualité de l'éducation dans les établissements secondaires de Côte d'Ivoire : Aide à l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Mémoire de master en planification et gestion de l'éducation, 155 p.
- KOUTOU, N.C. (2010). Crises et violences en milieu universitaire : des actions pour des solutions durables. Journal du ROCARE : JERA/RARE Vol 1, N°2, 1 p.
- KRAVDAL, O. (2001). The importance of education for fertility in Sub-Saharan Africa is Substantially Underestimated When Community Effects are Ignored. Memorandum No 3/2001, Department of Economics, University of Oslo, 41 p.
- KUPELESA, I.M. (2006). Le défi de la qualité scolaire en RDC. Site : <http://pygmalioneducation.free.fr> accédé en octobre 2009.
- LADIO, K. (2005). L'économie ivoirienne en période de crise : état des lieux. <http://www.chamco-ci.org/pdf/ETUDE%20IMPACT%20DE%20LA%20CRISE.pdf>
- LALIBERTE, D. (2007). Crises humanitaires, santé des réfugiés et des déplacés : un cadre analytique. Revue européenne des migrations internationales, vol. 23, n°3, 11p.
- LANDRY, R. et LEVALLOIS, P. (2000). Agriculture intensive et écosystèmes régionaux ; Du diagnostic aux interventions, les Presses de l'Université Laval, Canada, 262 p.
- LANGE, M. F. (1993). Crise économique et déscolarisation en Afrique subsaharienne. Le cas du Togo », in Livenais et Vaugelade (éd.) Education, changement démographique et développement, ORSTOM, coll. Colloque et séminaire, Paris, 1991, pp. 79-92.
- LANGE, M. F. (2000). Naissance de l'école en Afrique subsaharienne, in « Éducatons, société », Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, 165: 51-59.
- LANGE, M.-F. et PILON, M. (2000). La persistance des inégalités d'accès à l'instruction, in Rapports de genre et questions de population, II. Genre, population et développement (sous la direction de Michel Bozon et de Thérèse Locoh), Dossiers et recherches n° 85, août, Paris, INED, pp. 68-80.
- LANOUE, E. (2003). « L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire ? », Politique Africaine, n°92, Rubrique «Conjoncture », pp. 129-143.
- LANOUE, E. (2006). « Proteau, Laurence. – Passions scolaires en Côte-d'Ivoire. École, État et société », Cahiers d'études africaines, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 21 décembre 2006. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/index1524.html>. Consulté le 03 août 2009.
- LANOUE, E. (2006). Education, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne Bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches, Colloque international :

- Education, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique Yaoundé, 6 au 10 mars 2006, 19 p.
- LANOUE, E., PILON, M. et YARO, Y. (2004). « Education, crises et conflit en Afrique de l'Ouest », Projet de recherche, FASAF, ROCARE, UR 105 de l'IRD.
- LASSIBILE, G. et TAN, J.P. (2003). « Student Learning in Public and Private Primary Schools in Madagascar », *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 51, No. 3.
- LEE, C. A. et CARTER, R. H. (2008). *Using Stat for principles of Econometrics Third Edition*, John Wiley and Sons editions, USA, 470 p.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin/Paris : Eska (2ème édition). pp. 476-477.
- LEMELIN, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.
- LLOYD, C. et BLANC, A. (1996). Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers and others, *Population and Development Review*, vol. 22, n°2, pp. 265-298.
- LOCKHEED, JAMISON, D. et LAU, L. (1980). Farmer education and farm efficiency: a survey. *Economic Development and Cultural Change*, 29 (1): pp. 37-76.
- LUCAS, R. (1988). On the mechanisms of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22: pp. 13-42.
- LUSAMBA, S. J. (2004). Les effets de la guerre sur la scolarisation des enfants en RDC : cas des enfants des provinces sous-occupation. Communication présentée au colloque international sur « Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ? », Ouagadougou, 9-12 mars 2004.
- LUTUTALA, M. S., NGONDO, P. et MUKENI, B. (1996). Dynamique des structures familiales et accès des femmes à l'éducation au Zaïre : cas de la ville de Kinshasa. *Académie Africaine des Sciences*, 115 p.
- MADAUS, G., AIRASAN, P., et KELLAGHAN, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*, New York, Free Press.
- MADDALA, G. et NELSON, F. (1975). "Specification Errors in Limited Dependent Variable Models". Working paper 96, National Bureau of Economic research, Cambridge, Mass.
- MAHIEU, F.R et JARRET, M.F. (1990). Ajustement structurel, croissance et répartition : l'exemple de la Côte d'Ivoire. *Tiers Monde*, n°125, Janvier-Mars.
- MARCOUX, R. (1994a). Le travail ou l'école : l'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali, *Etudes et travaux du CERPOD*, 200 p.

- MEBA/CONFEMEN (1998). L'enseignement primaire au Burkina Faso. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatifs, PASEC, 124 p.
- MEHROTRA, S. (2001). The Rhetoric of International Development Targets and the Reality of Official Development Assistance, Florence, Unicef Innocenti Research Center (Innocenti Working Papers n° 85) (<http://netec.mcc.ac.uk/WoPEc/data/Papers/attunices200187.html>).
- MEMPD (2008). Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté 2009-2013, 147 p.
- MEMPD et Institut National de la Statistique (2008). Rapport de l'Enquête sur le Niveau de Vie des Ménages en Côte d'Ivoire, 74 p.
- MEMPD (2006). Rapport National sur l'Etat et le Devenir de la Population de la Côte d'Ivoire, 190 p.
- MEN, METFP et MESRS (2009). Plan d'actions à moyen terme du secteur de l'éducation – République de Côte d'Ivoire. 54 p.
- MEN/DIPES (2003). Document de cadrage du séminaire de reconstruction post-conflit du système éducatif de la Côte d'Ivoire, Abidjan 27-31 octobre 2003.
- MEN/DIPES (2009). Synthèse des résultats du recensement de l'année scolaire 2007-2008 en Côte d'Ivoire, Unicef, 23 p.
- MENFB, METFP et MESRIT (1997). Plan national de développement du secteur éducation formation (PNDEF) 1998-2010, 3 vol., Abidjan, Côte d'Ivoire.
- MENFB/CONFEMEN (1998). L'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif, PASEC 126 p.
- MENP/DPP (2008a). Les écoles efficaces au Bénin, étude diagnostique de mai 2008, miméo, MENP : Cotonou, 223 p.
- MENP/ Projet Page (2008b). Note sur l'évaluation des écoles efficaces, rédigée par C. Louis, miméo, MENP : Cotonou, 20 p.
- MEYER, B. D. (1995). Natural and Quasi-experiments in Economics. *Journal of Business and Economic Statistics*, American Statistical Association, vol. 13(2), pp. 151-161.
- MICHAELOWA, K (2002). Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa. HWWA Discussion Paper, 188, Hamburg: Hamburg Institute of International Economics.
- MICHAELOWA, K. (2000). Améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne : Quelques résultats du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN, Institut d'Economie Internationale de Hambourg, 8 p.
- MICHAELOWA, K. (2000). Dépenses d'éducation, qualité d'éducation et pauvreté : l'exemple de 5 pays d'Afrique francophone, Document Technique n°157 réalisé dans le cadre

- du programme de recherche : Les nouvelles approches de lutte contre la pauvreté dans le développement. Centre de Développement de l'OCDE, Paris. 62 p.
- MICHAELOWA, K. (2000). Returns to education in low income countries, Evidence for Africa. Paper presented at the annual meeting of the Committee on Developing Countries of the German Economic Association (June). Hamburg Institute for International Economics, revised draft, 32 p.
- MICHAELOWA, K. (2000). Nouvelles approches aux indicateurs éducatifs : Les indicateurs 'traditionnels' de quantité et le défi de la qualité, (dans : J.-J. Friboulet, V. Liechti et P. Meyer-Bisch (eds.): Les indicateurs du droit à l'éducation – La mesure d'un droit culturel, facteur du développement, Fribourg 2000, pp.135-161) ; 20 p.
- MICHAELOWA, K. (2001). Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. in World Development, 29, (10), 1699-1716.
- MICHAELOWA, K. (2003). Determinants of Primary Education Quality: What Can We Learn From PASEC for Francophone Sub-Saharan Africa, Background Paper prepared for the ADEA Biennial Meeting 2003, Paris: ADEA.
- MICHAELOWA, K. et WECHTLER, N. (2006). Coût-efficacité des intrants de l'enseignement primaire, ce que nous apprend la documentation et des récentes enquêtes sur les étudiants en Afrique sub-saharienne Biennale de l'éducation en Afrique, Libreville, Gabon. 27-31 mars 2006, 65 p.
- MIGUEL, E. et ROLAND, G. (2006). "The long Run Impact of Bombing Vietnam", NBER Working Papers 11 954, National Bureau of Economic Research, Inc.
- MILL, J. S. (1873). Principes d'économie politique avec quelques unes de leurs applications à l'économie sociale, trad. française d'H. Dussart et J.-G. Courcelle-Seneuil, Paris : Guillaumin, 2 tomes.
- MINCER, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. Journal of Political Economy, vol.66, n°4: pp. 281-302.
- MINCER, J. (1974). Schooling, Experience and Earnings, Journal of Economic Literature, Vol. 13, N°. 2, pp.544-545.
- MINGAT, A. (2002). Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015, Washington D. C., Banque Mondiale (Document de travail, série Développement humain de la région Afrique) ([http:// www. worldbank. org/ afr/ hd/ wps/ sahel. pdf](http://www.worldbank.org/afr/hd/wps/sahel.pdf)).
- MINGAT, A. (2003). Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous, 41 p.

- MINGAT, A. et SOSALE, S. (2000). Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique sub-saharienne. World Bank, 16 p.
- MINGAT, A. et SUCHAUT, B. (1998). Une analyse économique comparative des systèmes éducatifs africains, Rapport réalisé pour le ministère français des Affaires étrangères, coopération et francophonie, Paris.
- MINGAT, A. et SUCHAUT, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative Bruxelles, De Boeck Université, 2000, "Pédagogies en développement ", 308 p.
- MINGAT, A. et TAN, J. P. (1996). Les taux de rendement sociaux "complets" de l'éducation : Estimation à partir de la performance des pays en termes de croissance économique, Document Iredu/Banque mondiale. Septembre 1996, 20 p.
- MINGAT, A. et TAN, J.P. (1998). The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data : Washington DC : The World Bank.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2004). Influence des variables de contexte sur les résultats en français et en mathématiques. Côte d'Ivoire. Projet d'appui au secteur education / Formation (PASEF) Composante Qualité / Sous composante : évaluation des apprentissages/ Service de développement et d'évaluation de programme de formation (SEDEP-LIEGE/Belgique, Institut National d'étude et d'Action pour le Développement de l'éducation (INEADE-Dakar/ Sénégal), 84 p.
- MLS (2005). Communication pour le changement de comportement dans le domaine du VIH/Sida en Côte d'Ivoire : analyse des stratégies et de la réponse de 1985 à 2004. Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health/ Center for Communication Programs, 176 p.
- MONTGOMERY, M., KOUAME, A. et OLIVER, R. (1995). The Tradeoff Between Number of Children and Child Schooling. Evidence from Côte d'Ivoire and Ghana, Living Standards Measurement Study, Working Paper n°112, Banque Mondiale, Washington, 98 p.
- MOONEY, L. (1995). Un défi : le développement en zones de conflit armé. OCDE.
- MURNANE, R. NEWSTEAD, S. et OLSEN, (1985). Comparing Public and Private Schools: the Puzzling Role of Selectivity Bias, Journal of Business and Economic Statistics, Vol. 3, n°1, pp. 23-35.
- NATIONS UNIES (1987). Rapport Bruntland, Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, 318 p.
- NATIONS UNIES (2003). Population, éducation et développement, Rapport concis, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population, New York, 59p.
- NDOYE, M. (2003). Finalité et contenu de l'éducation de base, in *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique. Groupe de travail inter académique Académie des*

- Sciences morales et politiques* (dir) BAUCHET Pierre et GERMAIN Paul . Edition les presses universitaires de France. Collection des cahiers des sciences morales et politiques. 147 p.
- NEUMANN, P.H. (1980). Publishing for Schools : Textbooks and the Less Developed Countries, The World Bank, Washington DC.
- NEUMARK, D. et ROTHSTEIN, D. (2006). [School-to-career programs and transitions to employment and higher education](#). *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 25(4), pp. 374-393.
- NKENGNE NKENGNE, A. P. (2006). Comment améliorer la qualité de l'éducation par une meilleure gestion des systèmes éducatifs ? Quelques réflexions à partir des différences de modes de gestion des établissements scolaires. Mémoire de master 2 recherche science économique : option économie de l'éducation, Université de Bourgogne, 66 p.
- NKENGNE NKENGNE, A.P. et BOURDON, J. (2007). Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous, Séminaire international sur « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale » du 11-15 juin 2007, 30 p.
- NOELL, J. (1982). Public and Catholic Schools: A Reanalysis of Public and Private Schools, *Sociology of Education*, n°55, pp. 123-132.
- NOUH EL, H. (2009). Régulation institutionnelle et qualité des politiques de développement des ressources humaines, Réunion ad hoc d'experts, Education et renforcement des capacités pour la création d'emplois en Afrique du Nord Rabat (Maroc), 6-9 mai 2009, 10p.
- O'DONOGHUE, M. (2008). *Economics Dimensions in Education*, Aldine Atherton editions, Chicago, 230 p.
- Observatoire du développement Humain Durable et de la Lutte contre la Pauvreté du Mali et le PNUD (2005). Gestion de l'environnement pour un développement durable. Rapport 2005 sur le développement humain au Mali, 190 p.
- OCDE (1989). Les écoles et la qualité. Un Rapport international, Paris.
- OCHA. (2005). Situation de l'école en 2005 dans les zones sous contrôle des forces nouvelles. Dossier éducation. Nations Unies, 21 p.
- OECD et UNESCO-UIS. (2003). Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000, Paris: OECD.
- OMS, (2007) Rapport Mondial ONUSIDA (2007). Le point sur l'épidémie de sida, 60 p.
- ONUSIDA (2008). Rapport sur l'épidémie mondiale du Sida, 362 p.
- ORAZEM, P.F. et GUNNARSSON, V. (2003). Child labour, school attendance and academic performance: a review, working paper, International Program on the elimination of child labour, Genève, OIT.

OUANE, A. et GLANZ, C. (2010). Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique. Élaboré en collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 74 p.

OUEDRAOGO, A. PILON, M. et YARO, Y. (2001). La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche, éditions UEPA/UAPS, Dakar, 221p.

OUEDRAOGO, A., PILON, M. et YARO, Y. (dir.). (2003). La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche, *Cahiers d'études africaines*, 169-170 | 2003, [En ligne], mis en ligne le 21 décembre 2006. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/index1523.html>. Consulté le 04 octobre 2010.

PASEC (2006). La qualité de l'éducation au Tchad : Quels espaces et facteurs d'amélioration?, Organisation Internationale de la Francophonie, Conférence des Ministres de l'éducation des pays ayant le Français en partage, Ministère de l'Education nationale du Tchad. 168 p.

PASEC (2007). La qualité de l'éducation à Madagascar : Quelques pistes de réflexion pour une éducation de qualité pour tous, 226 p.

PASEC (2007). Le défi de la scolarisation universelle de qualité au Cameroun, 124p.

PERROUX, F. (1975). Politique du développement et lacunes du calcul économique, *Mondes en développement* (10) ; pp. 191-202.

PERROUX, F. (1981). Pour une philosophie du nouveau développement, Paris, Aubier ; Presses de l'Unesco, 279 p.

PERROUX, F. (1991). L'économie du XXe siècle, Grenoble, 1ère éd., PUB.

PERROUX, F. (1993). François Perroux, œuvres complètes, 6 tomes, Presse Universitaires de Grenoble, Grenoble.

PIAMALE, J.F. AKA, K. et LOKA, F. (2004). Pauvreté, genre et scolarisation des enfants en République centrafricaine, Paris, Karthala, pp.74-109.

PIKETTY, T. (2004). L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997, EHESS, Paris-Jourdan.

PILON, M. (1993). Collecte démographique et scolarisation : une source de données sous-exploitées, in *Chronique du Sud*, N°13, ORSTPM, pp. 167-172.

PILON, M. (1995). Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6-14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires, *Cahiers des Sciences Humaines*, Paris, ORSTOM, vol. 31, n° 3, pp. 697-718.

- PILON, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique Subsaharienne in LOCOH, T. LABOURIE- RACAPE, A. et TICHIT, C. Genre et Développement : des pistes à suivre, les documents et manuels du CEPED, n°5, Paris, pp. 25-34.
- PILON, M. et CLEVENOT, D. (1996). Femmes et scolarisation des enfants. Communication présentée au Séminaire International de Yaoundé sur Femmes et gestion des ressources, IFORD, Yaoundé, 5-7 février 1996, 24 p.
- PILON, M. et YARO, Y. (2002). Famille et scolarisation en Afrique Expériences africaines et analyses comparatives, Avril 2002, 17p.
- PNUD (2003). Rapport Mondial sur le Développement Humain ; les Objectifs du Millénaire pour le développement, un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine ; édition Economica, Paris, 376 p.
- PNUD (2007-2008). Rapport Mondial sur le Développement Humain. La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé ; édition La Découverte, Paris (France), 399 p.
- PNUD (2009). Rapport Mondial sur le Développement Humain. Lever les barrières : Mobilité et développement humains ; édition Pheonix Design AidGreen Ink, Danemark. 251 p.
- PNUD. (2010). Rapport sur le Développement Humain 2010. La vraie richesse des nations : Les chemins du développement humain
- PÔLE DE DAKAR (2006). Lettre d'information n°6, Mars-Mai 2006 (<http://www.poledakar.org/spip.php?article220>)
- PONS, R. (1994). L'éducation en Afrique de l'Ouest: situation, enjeux et perspectives, document de travail n°7, Abidjan, CINERGIE, mars 1994.
- PRITCHETT, L. (2001). Where Has All the Education Gone? World Bank Economic Review 15(3): pp. 367-391.
- PSACHAROPOULOS, G. (1994). Returns to investments in education; a global update. World Development, 22:1325-43.
- PSACHAROPOULOS, G. et PATRINOS, H.A. (2002). Returns to investments in education, a further update. Policy research working paper N° 2881, the World Bank, Latin America and the Caribbean Region, Education Sector Unit, 28 p.
- PSACHAROPOULOS, G. et WOODHALL, M. (1984). L'éducation pour le Développement : une analyse des choix des investissements, éd. Economica, Paris.
- PSACHAROPOULOS, G. et WOODHALL, M. (1988). L'éducation pour le développement : Une analyse des choix d'investissement. Publié pour la Banque mondiale. Economica –Paris (France), 343 p.

- PURKEY, S. et SMITH, M. (1983) "Effective schools : a review", *The Elementary School Journal* 83, pp. 427-462.
- REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE (1997). Décentralisation et aménagement du territoire. Document de stratégie, Ministère de l'intérieur et de l'intégration nationale, Ministère délégué du Premier Ministre chargé du plan et du développement industriel, table ronde avec les bailleurs de fonds, mai, 43 p.
- ROMER, P.M. (1986). Increasing returns and long run growth, *Journal of Political Economy*, vol.94 n°5, pp. 1002-1037.
- ROSS, K. N. et POSTLETHWAITE, T. (1988). Planifier la qualité de l'éducation : l'information nécessaire aux différents niveaux de décision. *Perspectives*, vol. XVIII, n°3, pp. 325-342.
- ROTH, C. (1996). La séparation des sexes chez les Zars au Burkina Faso, éditions l'Harmattan, Paris 254 p.
- ROUGERIE, G. (1978). L'Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire: le milieu et l'histoire, Nouvelles éditions africaines, Abidjan, Paris, 1978 (ISBN 2-7236-0542-6).
- RUBIN, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association* 91, 473-489. with discussion, 507-515, and rejoinder, pp. 515-517.
- SACHS, J., KWESI B., MACIEJ C. et SIEVERS S. (1999). Implementing Debt Relief for the HIPC's, Harvard, Harvard University, Center for International Development.
- SALL, H. N. et De KETELE J-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité in « Mesure et évaluation en éducation » Vol. 19 n° 3, pp. 119-142.
- SAWADOGO, A. (1977). L'agriculture en Côte d'Ivoire. PUF, Paris, 368 p.
- SCHULTZ, T.W. (1961). « Investment in Human Capital », *The American Economic Review*, vol. 51, n°1, mars 1961, American Economic Association Publications, Pittsburgh, PA, États-Unis.
- SCHULTZ, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. Columbia University press, New-York.
- SCHULTZ, T.W. (1983). Il n'est de richesse que d'hommes : Investissement humain et qualité de la population, Bonnel, Paris.
- SEN, A. K. (2000-1). Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté, Paris, Ed. Odile Jacob.
- SEN, A.K. (1999). *Development as freedom*, Oxford, Oxford University Press, Paperback edition, 2001, 366 p.

SENDA, L. J. (2004). Les effets de la guerre sur la scolarisation des enfants en RDC : cas des enfants des provinces sous-occupation, communication présentée au colloque international sur Le droit à l'éducation : quelles effectivités au sud et au nord ?,

SHAO, J. (2000). Imputation par la méthode cold deck et la méthode du quotient, Statistiques Canada, 9 p.

SIANESI, B. et Van REENEN, J. (2002). The returns to education: a review of the empirical macro-economic literature, IFS Working Paper 02/05.

SIKA, G. L. (2006). Redoublement au primaire en Côte d'Ivoire, ampleur et stratégies de réduction, mémoire de mastère à l'UNESCO/IPE, Paris-France. 109 p.

SIKA, G. L., FASSASSI, R., OUATTARA, A., MOSSO, A.R., BENTUNI, K.E., DAMIT, S.A. (2005). Conditions de vie des personnes déplacées internes (PDI) et des familles d'accueil en zone gouvernementale de la Côte d'Ivoire : résultats de l'enquête. UNFPA/ ENSEA. Décembre 2005, 180 p.

SINCLAIR, M. (2003). Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction, Paris, 166p.

SMITH, A. (1776). Recherche sur les Causes et la Nature de la Richesse des Nations, Livre I, chap. X, pp. 135-136

SÖDERBOM, M. TEAL, F. WAMBUGU A. et KAHYARARA, G. (2003). The Dynamics of returns to education in Kenyan and Tanzanian Manufacturing. Working papers Series/2003-17, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford, 28p.

SOLOW, R.M. (1994). Perspectives on Growth Theory, Journal of Economic Perspectives, 8, pp. 45-54.

SOMMERS, M. (2002). Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA, Objectives in countries affected by conflict, Washington, World Bank, CPR Working Paper N°1, June, 48 p.

SOUAIBOU, M. (2007). Pauvreté et différences de scolarisation au Cameroun, Mémoire de DESSD, IFORD, Yaoundé, 149 p.

SPENCE, M. A. (1973). Job Market Signaling, Quaterly Journal of Economics, vol. 88, n°3, août, pp. 355-374.

SPESSA (1999). Statistical Profile of Education in Sub-Saharan Africa. Data compiled by the ADEA from UNESCO and World Bank sources.

SUCHAUT, B. (2003). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs efficacité, Communication au colloque «L'éducation, fondement du développement durable en Afrique ». Organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation Singer-Polignac, 7 novembre 2002, 18 p.

SUCHAUT, B. (2008). Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique, communication présentée au séminaire inter académique sur le thème : Enseigner en réseaux "ambition réussite" : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique, à Paris le 16 janvier 2008.

SURYADARMA, D., SURYAHADI, A., SUMARTO, S. et ROGERS, F.H. (2004). The Determinants of Student Performance in Indonesian Public Primary Schools: the Role of Teachers, SMERU working paper, Djakarta.

SYLWESTER, K. (2000). Income Inequality, Education expenditures and growth, *Journal of Development Economics*, 63(2), pp. 379-398.

TANSEL, A. (1997). Schooling Attainment, Parental Education, and Gender in Côte d'Ivoire and Ghana, in *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 45, N° 4, pp. 825-856.

TAPINOS, G. P. (2002). La population étrangère, in : TAPINOS George P., HUGON Philippe et VIMARD Patrice (éd.), *La Côte d'Ivoire à l'aube du XXIe siècle*, pp. 387-408. – Paris, Karthala, 498 p.

TCHIBOZO, G. (2000). Une actualisation de l'analyse des déterminants de la demande d'éducation, 15 p.

THELOT, C. (1994). L'usage des indicateurs d'éducation : entre transparence et pilotage. *Administration et Education* n°64, 4^e trimestre 1994.

THENET, G. et GUILLOUZO, R. (2002). La conception de la technologie comme boîte noire par le contrôle de gestion bancaire : la mesure de la performance opérationnelle des agences par la méthode DEA (data envelopment analysis), XXIIème congrès de l'Association Française de Comptabilité, Université de Toulouse 3, 21-22 mai, 20 p.

TOBIN, J. (1958). Estimation of Relationships for Limited Dependent Variables, *Econometrica*, 26, pp. 24-36.

TRAORE, A. (2005). Les ménages maliens face à l'éducation : les contraintes d'une scolarisation in conférence régionale sur « L'Education en Afrique de l'Ouest : contraintes et opportunités, du 1-2 novembre 2005, Dakar Sénégal, pp. 1-3.

TURPIN, D. (1986). Aspects politico-juridiques internes de la situation des réfugiés en Afrique, in *Les réfugiés en Afrique : situation et problèmes actuels*, Les cahiers du droit public, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp. 97-124.

UNESCO (1998). Rapport mondial sur l'éducation dans le monde. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation. Paris, Le Monde Editions (Le Monde de l'Education, de la Culture et de la Formation, hors-série, mars).

UNESCO (2000). Assurer une éducation de base dans les situations d'urgence et de crise, document de présentation, forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 28 avril 2000, 5 p.

- UNESCO (2000). World Education Report 2000, the Right to Education: Towards Education for All Throughout Life, Paris, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2002). Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'Education pour tous, 50 p.
- UNESCO (2003/04). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT - Genre et Education pour tous : Le pari de l'égalité, Paris : UNESCO, 432 p.
- UNESCO (2004). Rapport de suivi mondial 2005 - Education pour tous, l'exigence de qualité, Paris : UNESCO, 263 p.
- UNESCO (2007). Ouganda : retour à la langue maternelle, EPT info- éditorial 2007, N°12.
- UNESCO (2007). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT - Education et protection de la petite enfance : Un bon départ, Paris : Unesco, 414 p.
- UNESCO (2008). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT - L'éducation pour tous en 2015 : Un objectif accessible, Paris : Unesco, 441 p.
- UNESCO (2009). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT - Vaincre les inégalités : L'importance de gouvernance, Paris : Unesco, 490 p.
- UNESCO (2010). Rapport de suivi sur l'Education pour tous 2011 : Education et conflits violents, Note conceptuelle, 6 p.
- UNESCO (2010). Rapport Mondial de suivi sur l'Education Pour Tous 2011. Aperçu régional : Afrique subsaharienne, 22 p.
- UNESCO (2010). Rapport Mondial de suivi sur l'EPT -Atteindre les marginalisés, 538 p.
- UNESCO/BREDA (2007). Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : approches comparatives. Les notes thématiques n°2 du Pôle de Dakar, 8 p.
- UNHCR (2002). Afrique centrale et occidentale, Rapport global 2002
- UNHCR (2006). Plan d'opération par pays. Cameroun. Année 2006. Hermant Daniel et Bigo Didier, (sous la dir.) Approches polémologiques. Conflits et violences politiques dans le monde au tournant des années quatre-vingt-dix, Paris, FEDN, 1991
- VANGA, A. F et SIKA, G.L. (2006). La violence à l'école en Côte d'Ivoire : quelle implication des syndicats d'étudiants et élèves ? Communication faite lors du Colloque international Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique, Yaoundé, 6 au 10 mars 2006
- VEDA, P., ANANDA, W.P.G. et AMEWUSIKA, K.B.T. (1986). Amélioration de la qualité de l'éducation de base : défis et réponses, Digest n° 19, 145 p.

- VERSPOOR, A. M. (2003). *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Summary, Discussion Paper prepared for the ADEA Biennial Meeting 2003, Paris: ADEA.
- VINCENS, J. (2000). L'évolution de la demande d'éducation, Note n°329, LIRHE. Toulouse: 20 p.
- WAGNER, L. (1988). Exposé introductif sur la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur. in OCDE (1988). *La notion de productivité*, pp 79-146.
- WAKAM, J. (1999). Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun, communication au séminaire International CICRED « stratégies éducatives, familiales et dynamiques démographiques », Ouagadougou, 15-19 novembre 1999, 28 p.
- WAKAM, J. (2002a). La situation des enfants orphelins en matière de scolarisation en Afrique. Le cas du Cameroun, in Gendreau F., Tabutin D. et Poupard M, *Jeunesse, Vieillesse, Démographies et Sociétés*, Quatrièmes journées Scientifiques du Réseau Démographie de l'AUF, Chaire Quételet 2001, Louvain-La-Neuve, Académia-Bruylant / L'Harmattan, pp. 177-195.
- WAKAM, J. (2003a). Structures démographiques des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun, in *Education, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux et A. Quesnel, CICRED, pp. 183-217.
- WAKAM, J. et BANZA, B. N. (2001). "La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche : Le cas du Cameroun" in Réseaux Thématiques de Recherche de l'UEPA n°1, pp. 117-134.
- WAKAM, J., RWENGE, M. et KUEPIE, M. (1998). Pauvreté et structures familiales dans trois métropoles africaines: Yaoundé, Abidjan et Dakar, in Gendreau F. (ed.), *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, AUPELF-UREF/Ed.ESTEM, Paris, pp. 167-182.
- WORLD BANK (1997). *World Development Report 1997, The State in a Changing World*, Washington D. C., The World Bank.
- WORLD BANK (1998b). *Global Development Finance*, CD-ROM.
- WORLD BANK (2000). *World Development Indicators*, CD-ROM.
- WORLD BANK (2002). *African Development Indicators 2001*, drawn from World Bank Africa Database, Washington D. C., The World Bank.
- WORLD BANK et IMF (2002). *Education For Dynamic Economies: Action Plan To Accelerate Progress Towards Education For All*, Development Committee (Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund On the Transfer of Real Resources to Developing Countries), DC2002-0005/Rev1, 9 April.

WÖSMANN, L. (2005). Competition, Decentralization and Accountability: Lessons for Education Policies in Developing Countries from International Achievement Tests. Nord-Sud Aktuell, 19, (2), pp. 142-153.

WROGE, D. (2002). Note de l'UNESCO sur la Politique de la Petite Enfance. Ancien Summer Institute of Linguistics (SIL) International. Papouasie Nouvelle-Guinée, Vol 7, 2p. <http://www.unesco.org/education/ecf/briefs> accédé le 01/10/2009.

YARO, Y. (1995). Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso, in Marie France LANGE et Jean-Yves MARTIN (éd.), « les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », Cahiers Sciences Humaines, vol. 31, n°3, pp. 675-696.

YARO, Y. et PILON, M. (2005). L'impact du conflit ivoirien sur l'éducation dans des pays limitrophes : un état des lieux au Burkina Faso, au Mali et au Ghana, FASAF-RO CARE, Ouagadougou, 125 p.

ZANOU, C. B. (2001). Migrations, Recensement Général de la population et de l'habitation de 1998 (RGPH-98), Volume IV : Analyse des résultats, Tome 2. – Abidjan (Côte d'Ivoire), Institut national de la Statistique, 122 p.

ZONON, A. (2005). Atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) en jouant sur la demande d'éducation primaire au Burkina Faso, 22 p. http://www.capes.bf/article.php3?id_article=107. accédé le 01/03/2010

ZOUNGRANA, C., TOKINDANG, J.M., MARCOUX, R. et KONATE, M. (1998). La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches, in Marie France LANGE, l'école et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions, Karthala, Paris, pp 167-196.

SITES INTERNET

http://s281191135.onlinehome.us/2006/20061126_lit.html, accédé le 19/10/2010

JEUNE AFRIQUE n°2597 du 17 au 23 Octobre 2010 http://www.jeuneafrique.com/Article/LIN14017ainsiogohro0/ainsi-survit-korhogo.-Actualite_Info.html, accédé le 21/10/2010.

Fonds monétaire international (2009) perspectives de l'économie mondiale Avril 2000, Crise et reprise. Etudes économiques et financières. Edition française ©2009 Fonds monétaire international. p. 311

<http://www.imf.org/external/french/pubs/ft/weo/2009/01/pdf/textf.pdf>, accédé le 25/10/2010

Annexes

Annexe 1- Contexte démographique

A1.1- Evolution de la population : une croissance démographique rapide et soutenue

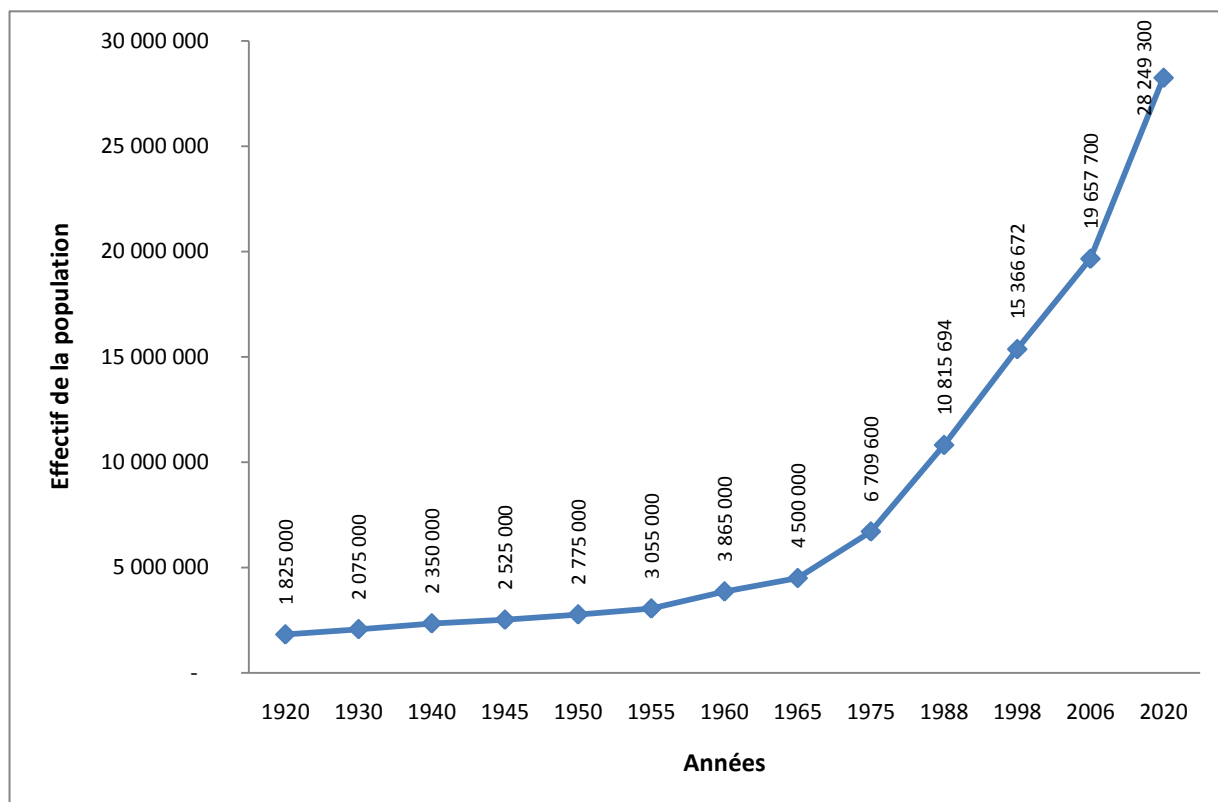
Les dernières estimations (BAD/OCDE, 2008) indiquent que la population de Côte d'Ivoire serait de 19,262 millions d'habitants en 2007 dont plus de 50 % vivaient en milieu rural. Le taux d'accroissement démographique annuel moyen est estimé à 2,85 % entre 1998 et 2007. A ce rythme, la population ivoirienne devrait doubler en 24 ans.

Tableau A1.1 : Evolution de la population de la Côte d'Ivoire

Année	Effectif de la population		Accroissement annuel moyen (%)		Temps de doublement de la population (années)	
	National	Abidjan	National	Abidjan	National	Abidjan
1920	1 540 000	-	-	-	-	-
1955	2 540 000	-	1,4	-	50	-
1975	6 709 600	951 216	5,0	-	15	-
1988	10 815 694	1 929 079	3,8	5,6	19	13
1998	15 366 672	2 877 948	3,3	4,1	20	17
2009*	21 395 000	4 007 000	3,1	3,1	23	23

Source : recensements administratifs ; RGP 1975 ; RGPH 1988 et 1998 ; * estimation INS

Graphique A1.1 : Evolution de la population de la Côte d'Ivoire de 1920 à 2020



Source : Institut National de la Statistique.

NB : Population ajustée pour la période de 1920 à 1965 ; données des recensements à partir de 1975 ; population projetée à partir de 2006.

A1.2 - Déterminants de la croissance démographique

A1.2.1- Mortalité

D'après les Nations Unies, le taux brut de mortalité (TBM) qui était encore de 24 ‰ au début des années 1950 n'était plus que de 17 ‰ en 1970-1975. Il a continué à baisser jusqu'à la fin des années 1980 (12,3 ‰ en 1988). Mais à partir des années 1990, on note une certaine recrudescence. Le TBM est passé de 12,3 ‰ en 1988 à 13,9 ‰ en 1998. Cette hausse de la mortalité est avant tout liée à l'éruption du Sida, mais elle reflète aussi la dégradation des conditions de vie observées depuis la crise économique mondiale des années 1980. Elle a provoqué une réduction de l'espérance de vie à la naissance (Cf. Tableau A1.2), tombée de 55,0 ans en 1988 (53,5 ans pour les hommes et 57,2 ans pour les femmes) à 50,9 ans en 1998 (49,2 ans pour les hommes et 52,7 pour les femmes). Pour cette dernière année, en milieu urbain, l'espérance de vie est estimée à 55,9 ans chez les hommes et à 59,6 ans chez les femmes. En milieu rural, elle est respectivement de 52,8 ans et 47,6 ans. Selon les estimations de la Banque mondiale, cet indicateur devrait s'améliorer en passant à 56,8 ans en 2007 dont 58,3 ans pour les femmes et 55,7 ans pour les hommes (PNUD, 2009).

Tableau A1.2 : Evolution de l'espérance de vie à la naissance et du taux brut de mortalité selon le milieu de résidence

Année	Espérance de vie à la naissance (en années)			Taux brut de mortalité (en ‰)			Sources
	Ensemble	Rural	Urbain	Ensemble	Rural	Urbain	
1950-55	40,5			24,0			Nations Unies
1970-75	49,8			17,0			Nations Unies
1988	55,0	52,8	61,1	12,3	15,0	8,9	RGPH 88
1998	50,9	47,6	57,7	13,9	16,9	8,8	RGPH 98
2007	56,8						PNUD, 2009

Source: United Nations, 2005 ; INS, 2001.

A1.2.2- Natalité et fécondité

D'après les Nations Unies (cf. Tableau A1.3), le taux brut de natalité (TBN) serait resté supérieur à 50 ‰ jusqu'au milieu des années 1980, tandis que le taux de fécondité totale (TFT) se maintiendrait à près de 7,5 enfants par femme (7,4 en 1980-1985). Ce n'est qu'à partir de la fin des années 1980 qu'une baisse s'est amorcée. Selon le recensement de 1988, le TBN avait légèrement décroché, à 48 ‰ dans les 12 mois précédant le recensement, et il serait tombé à 41 ‰. Dans le même temps, le TFT serait tombé à 6,8 puis 5,4 enfants par femme en 1998. Malgré cette baisse remarquable de la fécondité, le TBN reste très supérieur au TBM. Le taux d'accroissement naturel a, certes, nettement diminué, car la baisse du TBN pèse plus dans la balance que celle du TBM, mais à 2,6 ‰ par an (au lieu de 3,6 à la veille du

recensement de 1988), il reste très élevé. Il est à lui seul presque égal à l'accroissement intercensitaire annuel moyen.

Tableau A1.3 : Evolution du taux brut de natalité (TBN) et du taux de fécondité totale (TFT) selon le milieu de résidence

Année	Taux Brut de Natalité en ‰			Indice Synthétique de Fécondité			Source
	Ensemble	Rural	Urbain	Ensemble	Rural	Urbain	
1950-55	53,0			7,0			Nations Unies
1970-75	51,0			7,3			Nations Unies
1980-85	51,0			7,4			Nations Unies
1988	48,0	52,0	42,0	6,8	7,0	5,1	RGPH 88
1994	41,3	42,5	38,8	5,7	6,4	4,7	EDS 1994
1998	40,7	46,0	33,5	5,4	6,5	4,1	RGPH 98
2005	38,4	40,8	35,1	4,6	5,5	3,6	EIS 2005

Source : United Nations, 2005 ; INS, MLS et ORC Macro, 2006.

De plus, la baisse de la fécondité est essentiellement le fait de la population urbaine. La fécondité est beaucoup plus élevée en milieu rural (6,5 enfants par femme) qu'en milieu urbain (4,1 enfants par femme) en 1998. Les données de l'enquête de 2005 sur les indicateurs confirment cette tendance (5,5 enfants par femme en zone rurale et 3,6 enfants par femme en milieu urbain). L'indice synthétique de fécondité (ISF) est passé respectivement de 7,4 enfants en 1981 à 5,7 enfants par femme en 1994 et 5,2 en 1998-1999. Selon EIS (2005), l'ISF est en nette diminution : 4,6 enfants par femme en 2005, soit une baisse de 20 % sur la période 1994-2005. L'évolution des taux de fécondité par âge corrobore la baisse de la fécondité. En effet, ceux-ci ont considérablement diminué à tous les âges. Cette baisse a davantage concerné les femmes âgées de plus de 30 ans que les plus jeunes. Le calendrier de la fécondité se caractérise par sa précocité, mesurée par le profil de la fécondité des femmes âgées de moins de 20 ans. Celles-ci contribuent pour 14 % à la fécondité totale et l'on n'observe pas de changement depuis 1994. En outre, selon l'EIS (2005), 30 % des adolescentes âgées de 15 à 19 ans avaient déjà commencé leur vie féconde. L'évolution du TBN révèle que la natalité est demeurée constante sur la période 1980-2005. Pour l'ensemble du pays, le TBN stagne pratiquement à un niveau d'environ 40 ‰ passant toutefois de 41,3 ‰ à 38,4 ‰ au cours de la période 1994-2005. En revanche, l'âge médian des femmes à la première naissance a connu une légère hausse, passant de 18,8 ans à 19,7 ans entre 1994 et 2005 (Cf. Graphique A1.2 et Tableau A1.4). Le recul de la fécondité est intervenu dans un contexte de mutations sociales telles que le développement de l'éducation, l'urbanisation et l'amélioration de la santé des populations. En outre, la décennie 1980 se caractérise par la crise économique qui a entraîné une détérioration des conditions de vie des populations. La

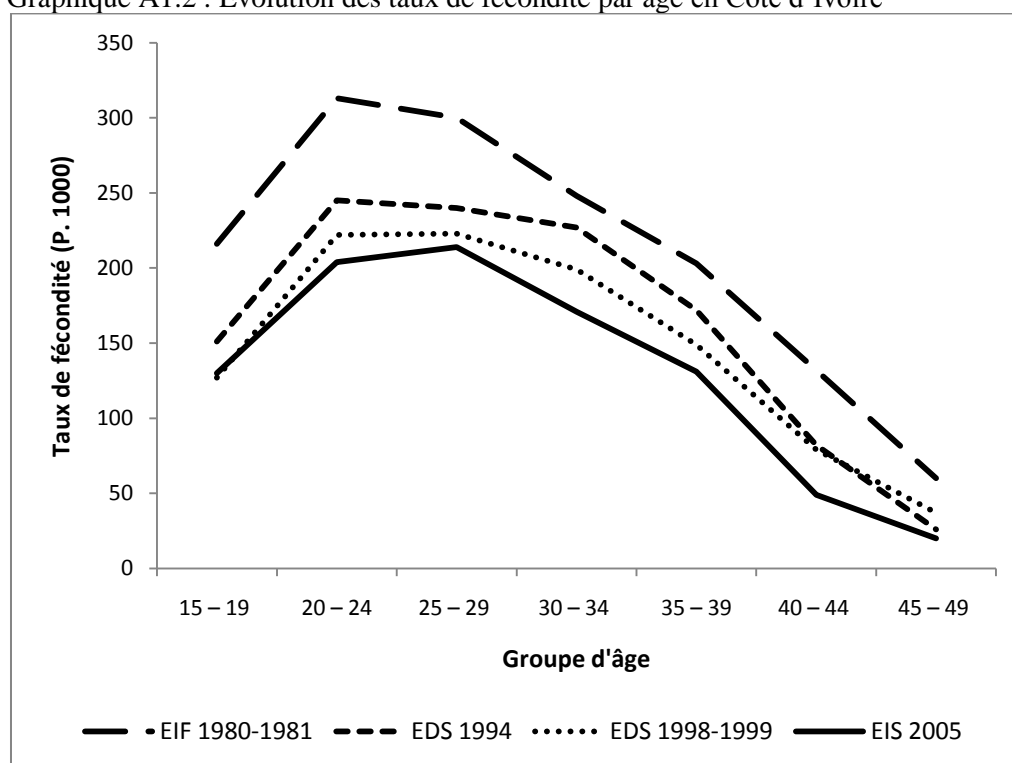
crise a influencé significativement l'évolution de la fécondité. En effet, celle-ci perdurant, les populations prennent davantage conscience de la nécessité de limiter ou d'espacer les naissances. Cette remise en cause est d'autant plus forte et rapide que les individus sont insérés dans un contexte sanitaire, social et culturel marqué par la diffusion des idéaux et pratiques démographiques favorables à la réduction de la fécondité, (Vimard et Fassassi, 1998). De même, l'action politique se traduisant par l'adoption et la diffusion par le gouvernement ivoirien de programmes de planification familiale, a contribué à réduire la fécondité.

Tableau A1.4 : Indicateurs de la fécondité en Côte d'Ivoire de 1980 à 2005

Groupes d'âges	Taux de fécondité par âge (pour 1 000)				Taux de réduction (en %)	Profil de la fécondité (en %)	
	EIF 1980-1981	EDS 1994	EDS 1998-1999	EIS 2005	1994-2005	EDS 1994	EIS 2005
15 – 19 ans	216	151	127	130	13,9	13,2	14,1
20 – 24 ans	313	245	222	204	16,7	21,4	22,2
25 – 29 ans	300	240	223	214	10,8	21,0	23,3
30 – 34 ans	248	227	199	171	24,7	19,9	18,6
35 – 39 ans	203	172	149	131	23,8	15,0	14,3
40 – 44 ans	132	82	79	49	40,2	7,2	5,3
45 – 49 ans	60	26	37	20	23,1	2,3	2,2
Indice synthétique de fécondité (ISF)	7,4	5,7	5,2	4,6	19,3	-	-
Taux brut de natalité (TBN pour 1 000)	-	41,3	39,3	38,4	-	-	-
Age médian à la première naissance	-	18,8	19,2	19,7	-	-	-

Source: EIF 1980-81, EDS 1994, EDS 1998-99, EIS 2005.

Graphique A1.2 : Evolution des taux de fécondité par âge en Côte d'Ivoire

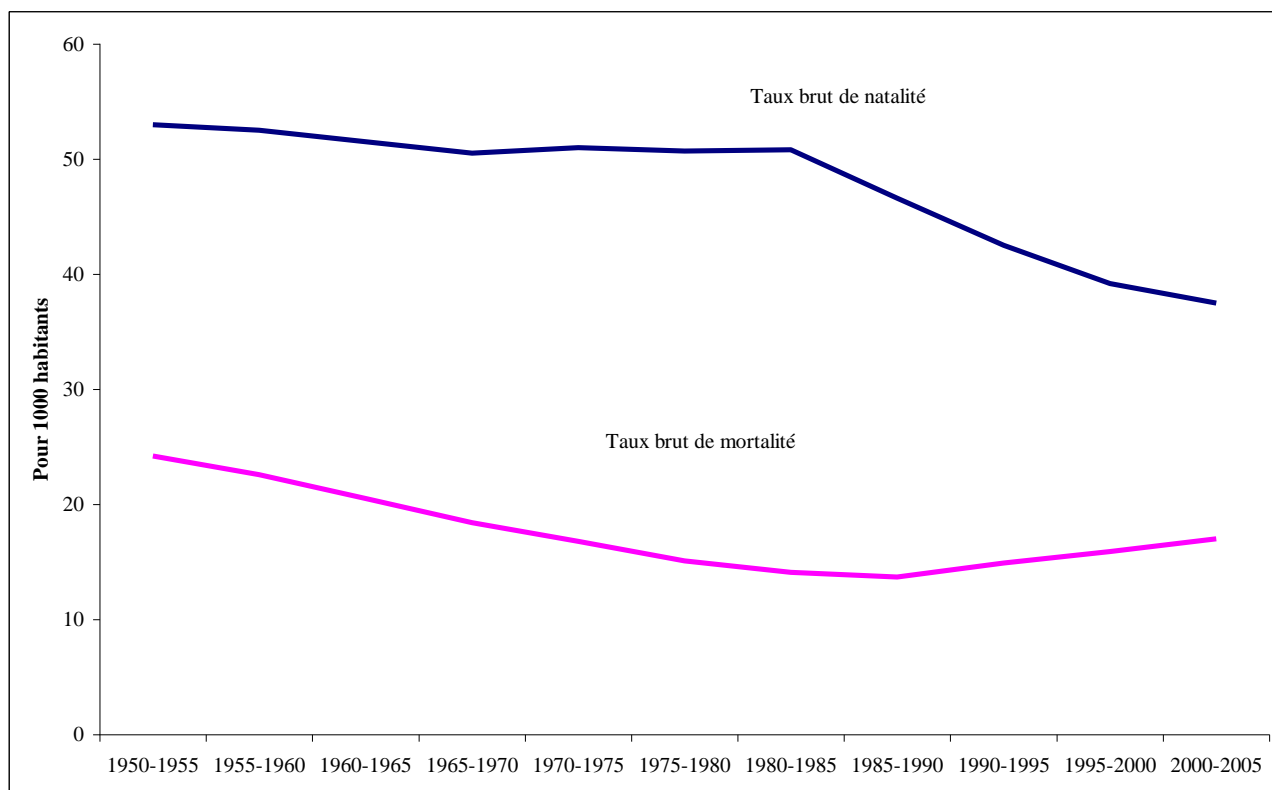


Source: EIF 1980-81, EDS 1994, EDS 1998-99, EIS 2005.

A1.2.3- Schéma de transition démographique en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire a déjà entamé sa transition démographique. La mortalité (depuis les années 1950) et la fécondité (depuis les années 1980) ont reculé normalement jusque dans les années 1990 ; ce qui a conduit à une baisse du taux d'accroissement démographique (3,8 % pour la période intercensitaire 1975-1988 contre 3,3 % pour 1988-1998). Mais le processus a été interrompu par la reprise brutale de la mortalité, ce qui confère à la Côte d'Ivoire un modèle de transition démographique perturbé par le Sida comme au Zimbabwe, Kenya, Tanzanie, Zambie, Cameroun et en Centrafrique. Par ailleurs, ce modèle a évolué avec le conflit du 19 septembre 2002. Il se trouve perturbé par la guerre comme au Libéria, en Sierra Léone et en RD Congo. On pourrait s'acheminer vers un modèle spécifique de transition démographique perturbé à la fois par le Sida et la guerre. La baisse du taux d'accroissement démographique pourrait se poursuivre, mais sous un régime de natalité et de mortalité élevées. Dans cette optique, il faudrait aussi que la fécondité poursuive sa tendance à la baisse de natalité pour que s'instaure un schéma classique de transition. L'action de l'éducation et de l'urbanisation devrait être soutenue par une politique vigoureuse de population pour que la baisse se diffuse dans les couches pauvres de la population.

Graphique A1.3 : Evolution des taux de mortalité et de fécondité en Côte d'Ivoire depuis les années 1950



Source : INS.

A1.2.4- Migration internationale

Pour des raisons politiques, humanitaires, environnementales ou économiques, les populations se déplacent de plus en plus fréquemment. En 2003, l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) estimait qu'un habitant sur trente-cinq, à travers le monde, est un migrant. La plupart des migrants, internes comme internationaux, récoltent les fruits de leur déplacement sous la forme d'une hausse de leurs revenus, d'un meilleur accès aux infrastructures d'éducation et de santé, et d'une amélioration des perspectives pour leurs enfants (PNUD, 2009). Cette mobilité des populations présente souvent des conséquences socio-économiques et culturelles, de droits humains et de santé publique à la fois pour les migrants et pour les populations d'origine ou d'accueil (Laliberté, 2007).

La Côte d'Ivoire, principal pays d'immigration de l'Afrique de l'Ouest (United Nations, 1997, cité par Tapinos, 2002), a été une terre d'accueil avec 28,7 % de population migrante interne en 1998 et 2,2 millions de migrants internationaux (MEMPD, 2006), soit 14 % de la population. Elle est constituée en majorité de mouvements de population provenant de la sous région ouest africaine pour la migration internationale, et de déplacements internes intenses de population en général, venant de la zone de savane du pays (Zanou, 2001). Ces migrants internes et surtout internationaux ont largement contribué au dynamisme et à la performance économique du pays par l'apport de leur force de travail⁷⁶.

Tableau A1.5 : Population (en %) de Côte d'Ivoire selon le statut migratoire

Opération	Effectif de la population	Population non migrante (%)	Population migrante (%)	Migrants internes par rapport à l'ensemble des migrants (%)
RGP 1975	6 709 600	52,8	47,2	66,0
RGPH 1988	10 815 694	58,0	42,0	61,0
EIMU 1993	13 044 941	58,6	41,4	67,8
RGPH 1998	15 366 672	57,3	42,7	67,1

Source : INS.

A1.3- Population étrangère

La population étrangère s'est accrue beaucoup plus vite que la population totale. Les flux ont été particulièrement importants durant les deux premières décennies de l'indépendance. Le solde net des migrations internationales a été estimé à 450 000 personnes au cours de la période quinquennale 1976-1980. Le taux annuel de migration nette s'élevait à 1,3 % en 1978-1979 (Cf. Tableau A1.6).

⁷⁶ Extrait du discours du Ministre d'Etat, Ministre du Plan et du Développement, New York, 14-15 Septembre 2006.

Tableau A1.6 : Population étrangère en Côte d'Ivoire de 1965 à 1998

	1965	1975	1988	1993	1998
Population totale	4 117 647	6 709 600	10 815 694	13 044 941	15 366 672
Population étrangère	700 000	1 474 469	3 039 037	3 297 044	4 000 047
Part (%) dans la population totale	17	22	28	25	26

Source : Zanou, 2001.

La croissance démographique rapide de la Côte d'Ivoire s'est reposée sur une augmentation naturelle élevée et une immigration d'établissement très massive dans les années 1960-1970. Avec la crise militaro-politique de 2002 qui a occasionné le retour de nombre d'étrangers dans leur pays d'origine suite à la recrudescence de l'insécurité et à la détérioration de la cohésion sociale, le taux net de migration internationale estimé à 0,5 % entre 1990 et 1995, devrait connaître une baisse significative et passer à -0,1 % entre 2005 et 2010 (PNUD, 2009). L'immigration a joué un rôle dans la croissance démographique du pays d'autant plus importante que la fécondité des étrangères est plus élevée que celle des ivoiriennes.

Tableau A1.7 : Taux de fécondité totale (nombre moyen d'enfants par femme), 1998

Lieu de résidence	Étrangères	Ivoiriennes
Abidjan	4,6	3,2
Autres villes	5,7	4,3
Urbain	5,2	3,8
Rural	7,0	6,4
Ensemble	6,2	5,1

Source : Adjé, 2001.

La Côte d'Ivoire est, depuis une longue date, une terre d'immigration, mais depuis ces dernières décennies, les flux ont diminué et on a assisté dès lors à une montée de l'émigration des ivoiriens. Les populations ivoiriennes émigrent de plus en plus vers l'extérieur à la recherche de meilleures conditions de vie et aussi pour les études. Des Ivoiriens de toutes les couches sociales ont décidé de migrer vers d'autres pays. Aussi, avec le nombre sans cesse croissant d'Ivoiriens établis à l'étranger, une nouvelle dynamique s'est installée, prenant en compte la problématique de l'émigration des Ivoiriens, leur insertion aussi bien dans les pays d'accueil, qu'en Côte d'Ivoire et leur implication dans la vie nationale est devenue une préoccupation pour les autorités du pays.

Tableau A1.8 : Répartition des demandeurs d'asile ivoiriens par les régions de résidence de 2000 à 2007

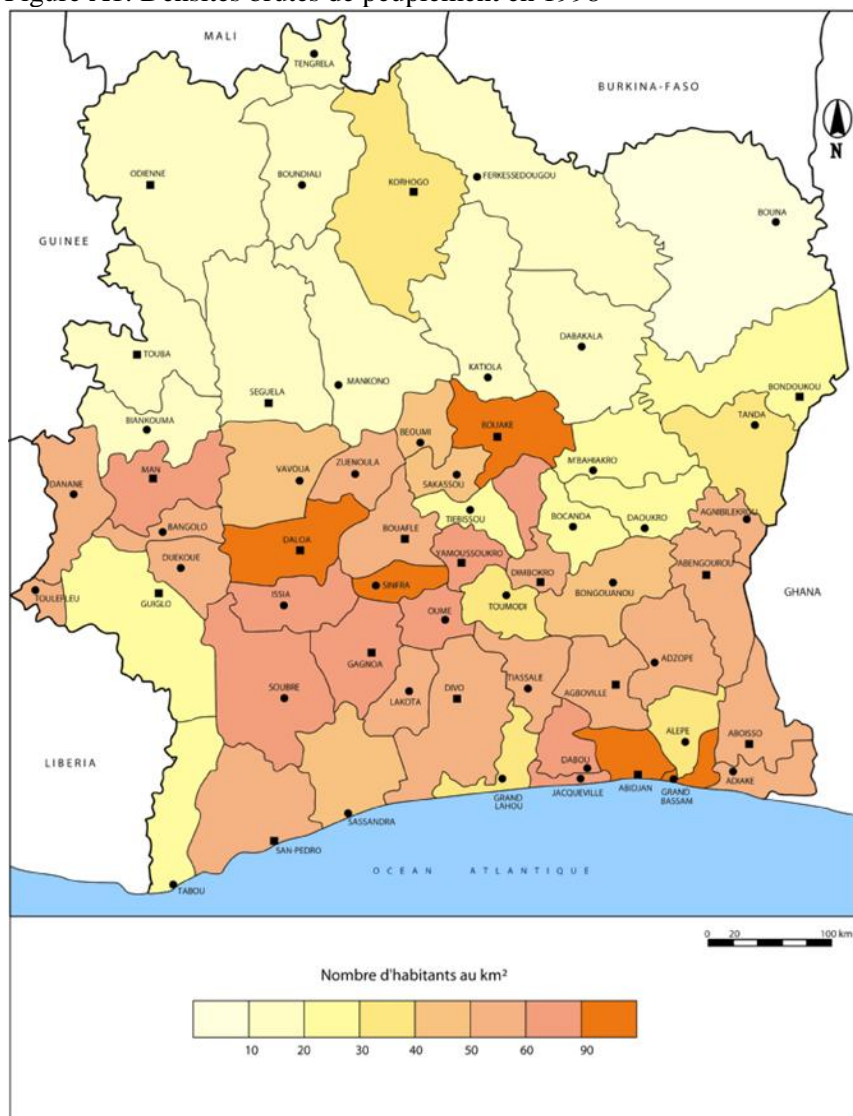
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total 2001 à 2007	
CEDEAO	17	17	459	5487	2503	1882	741	430	11536	28 %
Maghreb	0	7	171	135	164	324	606	516	1923	5 %
Autres Afrique	41	32	81	301	231	649	1112	1566	4013	10 %
UE 27	1373	1484	1785	3634	2557	2834	1918	2611	18196	44 %
Autres Europe	88	130	203	259	188	208	195	166	1437	4 %
Amérique	98	169	153	590	416	407	354	371	2558	6 %
Asie	3	5	69	74	113	121	153	801	1339	3 %
Total	1620	1844	2921	10480	6172	6425	5079	6461	41002	100 %

Source : Bases de données en ligne de l'UNHCR, in migration en Côte d'Ivoire, profil national 2009, (OIM).

A1.4- Accroissement démographique fortement différencié selon les régions

Le rythme d'accroissement de la population varie énormément selon les régions. Trois grandes situations se distinguent : (i) les régions à croissance moyenne, au nombre de 5, regroupent 13,6 % de la population totale ; la population de ces régions mettrait entre 33 et 58 ans pour doubler ; (ii) les régions à croissance rapide comprennent 11 régions administratives regroupant 71,5 % de la population totale du pays ; le temps de doublement de la population varie entre 18 et 29 ans ; (iii) les régions à croissance galopante sont au nombre de 3 et compte 14,9 % de la population totale, le temps de doublement varie entre 9 et 11 ans. Même si l'accroissement naturel de la population contribue à cette hétérogénéité du rythme d'accroissement entre les régions, la migration différentielle en est la principale cause. Les régions du Moyen Cavally (Ouest) et du Bas Sassandra (Sud-Ouest) qui ont une croissance démographique galopante font partie du dernier front pionnier de la cacaoculture.

Figure A1: Densités brutes de peuplement en 1998



Dans 8 régions administratives sur les 19 que compte actuellement la Côte d'Ivoire, le poids de la population étrangère dans la population totale atteignait ou dépassait 30 % en 1998, culminant même à 45 % au Sud Comoé, suivi de Moyen Comoé (43 %), du Bas-Sassandra (43 %), du Moyen Cavally (36 %), du Sud Bandama (36 %), du Haut-Sassandra (35 %), du Fromager (30 %) et des Lagunes (30 %). Ces huit régions appartiennent à la zone forestière où s'est développé le système d'économie de plantation, élément déterminant de l'immigration en Côte d'Ivoire. Dans cette zone, les deux départements de Tabou et de Vavoua se distinguent avec des proportions d'étrangers dépassant 50 %. La proportion des enfants nés en Côte d'Ivoire de parents étrangers est passée de 30 % en 1975 à 47 % en 1998. Il se pose en conséquence la question de l'intégration des immigrés des deuxième et troisième générations.

Tableau A1.9 : Effectif, poids démographique, densités et taux d'urbanisation par région en 1998

Régions administratives	Chef lieu de région	Population totale	Poids démographique (en %)	Densité (Hab/km ²)	Taux d'urbanisation (%)	Poids de la population étrangère dans la population totale (en %)
Lagunes	Abidjan	3 733 413	24,3	273	83,7	29,7
Sud Comoé	Aboisso	459 487	3,0	67	32,6	45,0
Agnéby	Agboville	525 211	3,4	57	35,5	24,4
Sud Bandama	Divo	682 021	4,4	63	22,0	36,4
Bas-Sassandra	San-Pédro	1 395 251	9,1	53	19,3	42,8
Haut Sassandra	Daloa	1 071 977	7,0	72	25,5	34,8
Fromager	Gagnoa	542 992	3,5	79	31,2	29,6
Marahoué	Bouaflé	554 807	3,6	64	28,7	22,4
Moyen Comoé	Abengourou	394 761	2,6	58	31,9	43,4
N'Zi Comoé	Dimbokro	633 927	4,1	33	28,8	15,4
Lacs	Yamoussoukro	476 235	3,1	54	44,9	15,2
Moyen-Cavally	Guiglo	508 733	3,3	36	22,2	36,0
Montagnes	Man	936 510	6,1	56	26,9	11,5
Zanzan	Bondoukou	701 005	4,5	18	13,5	10,8
Denguelé	Odienné	222 446	1,4	11	19,4	6,2
Savanes	Korhogo	929 673	6,1	23	32,5	12,6
Vallée du Bandama	Bouaké	1 080 509	7,0	39	57,1	13,9
Worodougou	Séguéla	378 463	2,5	17	15,6	13,2
Bafing	Touba	139 251	0,9	16	18,4	10,0
Ensemble		15 366 672	100,0	48	42,5	26,0

Source : INS, RGPH 1998.

(*) Sud : Lagunes, Sud Comoé, Sud Bandama, Agnéby / Sud-Ouest : Bas-Sassandra / Centre : Lacs, N'Zi Comoé / Centre –Ouest : Haut-Sassandra, Fromager, Marahoué / Centre-Est : Moyen Comoé / Centre-Nord : Vallée du Bandama / Ouest : Montagnes, Moyen Cavally / Nord : Savanes / Nord –Ouest : Denguelé, Worodougou, Bafing / Nord-Est : Zanzan

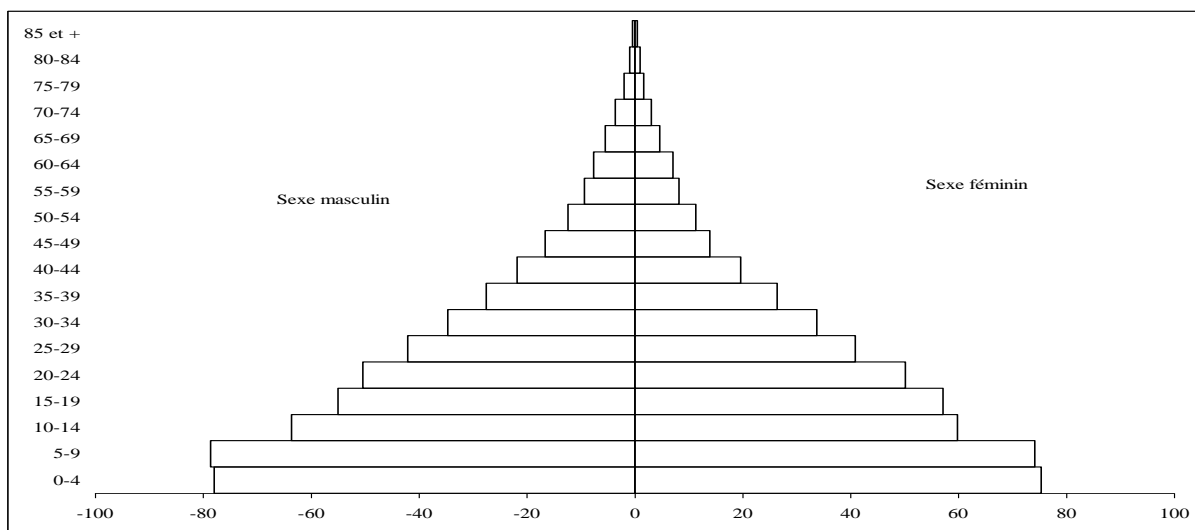
A1.5 - Structure par sexe et âge

En 1998, la population de Côte d'Ivoire était composée de 51 % d'hommes et 49 % de femmes, soit un rapport de masculinité de 104 hommes pour 100 femmes. Il n'existe pas de différence entre le milieu urbain et le milieu rural. Cependant des écarts apparaissent entre les

régions administratives : la prépondérance masculine ne se retrouve pas dans certaines régions comme le Bafing, le N’Zi Comoé, le Denguélé, la Savane, la Vallée du Bandama, les Lacs et le Zanzan ; ce sont essentiellement des régions d’émigration. On note également une nette différence entre les Ivoiriens et les non-Ivoiriens ; le rapport de masculinité atteint 124 hommes pour 100 femmes pour la population étrangère contre 98 hommes pour 100 femmes pour la population ivoirienne. Finalement le déséquilibre numérique entre les sexes au détriment des femmes dans la population, provient de l’immigration. Le rapport de masculinité des nationaux est resté quasiment stable depuis les années 1970. En revanche, celui des étrangers a fortement diminué, passant de 146 hommes pour 100 femmes en 1975 à 125 hommes pour 100 femmes en 1988, pour atteindre 124 hommes pour 100 femmes en 1998. Cette réduction pourrait s’expliquer pour les regroupements familiaux, les premiers installés étant des hommes, sont rejoints par leur famille ou partent se marier dans leur pays d’origine.

La population de Côte d’Ivoire est extrêmement jeune comme dans la plupart des pays d’Afrique subsaharienne (Cf. Graphique A1.4).

Graphique A1.4 : Pyramide des âges de la population de la Côte d’Ivoire en 1998 (pour 1000 habitants)



Source : RGPH, 1998.

En 1998, les moins de 15 ans représentaient 43,5 % de la population totale, les adultes (15-59 ans), 53 % tandis que les personnes âgées (60 ans ou plus) ne constituaient que 4 % de l’effectif total. Le poids démographique des moins de 15 ans est passé de 47 % en 1988 à 43,5 % en 1998, soit une baisse de 7,4 % au cours de la décennie. Quant à la population adulte, elle a augmenté de 3 points tandis que la population âgée de 60 ans ou plus n’a augmenté que de 1 point, passant de 3 à 4 %.

La population féminine en âge de procréer (15–49 ans) représente 49,4 % de l'ensemble des femmes. Leur répartition selon le milieu de résidence donne 47,1 % en milieu urbain dont 24,3 % dans les autres villes et 22,8 % à Abidjan.

La population âgée de 0 à 5 ans appelée population vaccinale et préscolaire représente 18,5 % de la population totale du pays. Quant à la population scolarisable au primaire (6-11 ans), elle constitue un peu plus du sixième de la population. La population d'âge scolaire dans le secondaire et le supérieur (15-24 ans) représente 21,3 % de la population totale. La structure par sexe de cette frange de la population selon le milieu de résidence fait apparaître une supériorité numérique des jeunes filles dans le milieu rural (50,2 %) et à Abidjan (54,2 %).

La comparaison des données des différents recensements révèle que la population vaccinale et préscolaire (0-5 ans) et la population d'âge scolaire dans le primaire (6-11 ans) ont augmenté faiblement au cours de la période 1975-1998. Au contraire les populations d'âge scolaire dans le secondaire et plus (15-24 ans), en âge d'activité (15-59 ans) et des personnes âgées (60 ans ou plus) augmentent à un rythme relativement élevé tandis que le rythme de croissance des femmes en âge de procréer est resté constant au cours de la période 1975-1998 (Cf. Tableau A1.10).

Tableau A1.10: Evolution des groupes d'âges fonctionnels au cours des trois derniers recensements (1975, 1988, 1998)

Groupes fonctionnels d'âges	1975		1988		1998		Taux d'accroissement annuel moyen	
	Effectif	Rm	Effectif	Rm	Effectif	Rm	1975-1988	1988-1998
0-5 ans	1 494 466	102,5	2 500 187	97,2	2 848 911	103,7	4,1	1,2
6-11 ans	1 147 342	110,4	1 835 245	105,0	2 664 564	106,3	3,7	3,6
15-24 ans	1 226 079	97,7	2 045 330	107,1	3 267 692	98,2	4,0	4,5
15-59 ans	3 452 748	107,7	5 380 375	96,1	8 160 604	103,1	3,5	4,0
60 ans et plus	233 745	114,8	370 234	87,7	604 934	110,3	3,6	4,7
Femmes 15-49 ans	1 539 326	-	2 487 048	-	3 717 775	-	3,8	3,8

Source : INS, RGP-1975, RGPH- 1988, RGPH-1998.

NB : Rm : Rapport de masculinité

A1.6- Composition culturelle diversifiée

Au plan socioculturel, la population de la Côte d'Ivoire est assez composite. On note une diversité ethnique et religieuse. Quatre grands groupes ethniques, débordant largement les différentes frontières, se partagent l'espace ivoirien. Il s'agit, dans le Nord-Ouest et l'Ouest jusqu'au Bandama, du groupe Mandé (lui-même subdivisé en Mandé du Sud à la limite Nord de la forêt et comprenant les Dan ou Yacouba et les Toura, les Gouro et les Gagou, les Mandé du Nord représentés par les Malinké et les Dioula) ; le groupe Voltaïque dans le Nord-Est avec les Senoufo autour de Korhogo, les Koulango dans la région de Bondoukou-Bouna, les Lobi également localisés à Bouna dans l'extrême Nord-Est ; le troisième groupe, celui des

Krou se situe dans le Sud forestier à l'Ouest du Bandama avec comme sous groupes les Krou, dans la région de Tabou, les Wê (Guéré, Wobé) autour de Guiglo-Man, les Bété, dans le triangle Daloa-Gagnoa-Soubré, les Bakwé, les Godié et les Dida sur l'axe Issia, Lakota, Divo ; le groupe Akan enfin, réparti entre les « Lagunaires », au Sud, et le groupe Agni-Baoulé dans le Centre, le Sud-Est et l'Est.

Patrilinéaires en ce qui concerne les Mandé et les Krou ou matrilineaires pour les groupes Voltaïque et Akan, ces différents groupes ethniques ont développé des systèmes d'organisation politique, économique et social qui permettent à travers leurs structures internes et les différentes activités sociales et économiques qui les caractérisent, d'identifier les différents acteurs, de définir leur rôle et leur place dans la société.

En 1998, la population de Côte d'Ivoire était composée de 74 % d'Ivoiriens et de 26 % d'étrangers. La population de nationalité ivoirienne compte plus d'une soixantaine d'ethnies répartie en cinq grands groupes ethnoculturels : Akan (42,1 %), Voltaïque ou Gür (17,6 %), Mandé du Nord (16,5 %), Krou (11,0 %) et Mandé du Sud (10,0 %). Cette population est dominée numériquement par les femmes (98 hommes pour 100 femmes). Cette prépondérance féminine se retrouve dans les autres groupes ethniques sauf chez les Mandé du Nord. La composition ethnique est le résultat de l'histoire du peuplement et de l'évolution économique du pays. Le plus souvent, les membres des différents groupes ethniques se localisent bien au-delà de leurs aires de peuplement originel du fait de la migration professionnelle, tout particulièrement. Ainsi, en dehors des régions du Nord où les populations autochtones dominent, les régions du Sud enregistrent une diversification très prononcée de leur population.

Tableau A1.11: Répartition de la population ivoirienne par groupe ethnique de 1975 à 1998

Groupe ethnique	RGPH 1975	RGPH 1988	RGPH 1998	Taux d'accroissement	
	Effectif	Effectif	Effectif	1975-1988	1988-1998
Akan	2 212 941	3 251 228	4 780 797	3,0	3,7
Krou	825 117	1 136 290	1 446 790	2,5	2,3
Mandé du Nord	709 839	1 236 129	1 873 200	4,4	4,0
Mandé du Sud	624 053	831 839	1 142 336	2,2	3,0
Voltaïques	800 098	1 266 234	2 002 625	3,6	4,4
Naturalisés	-	51 146	88 714	-	5,3
Sans précision	31 532	3 791	32 163	-	-
Total	5 203 580	7 776 657	11 366 625	3,2	3,6

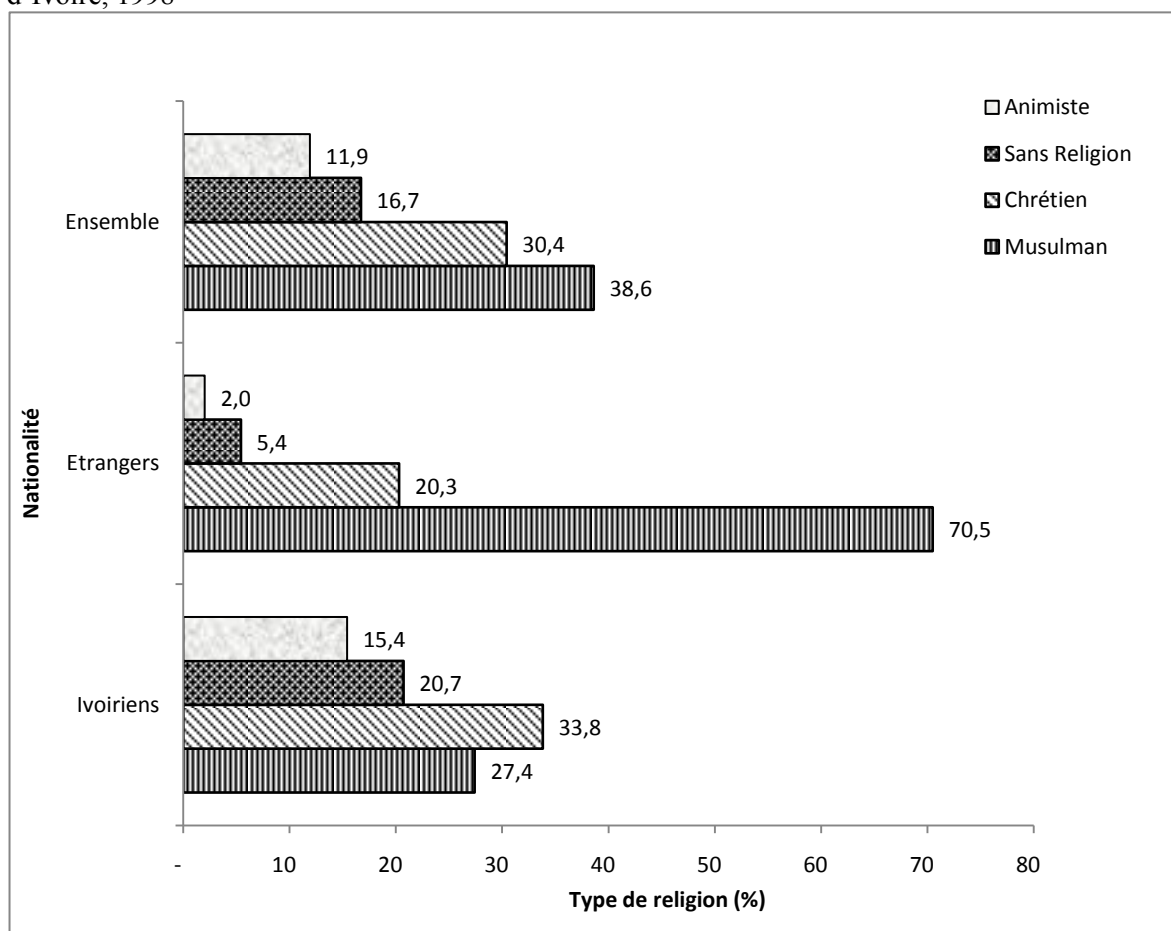
Source : INS.

Le rythme d'accroissement de la population ivoirienne de 3,2 % par an entre 1975 et 1988 s'est accéléré légèrement pour atteindre 3,6 % par an entre 1988 et 1998. Entre 1975 et 1998, cette population a doublé une fois, en passant de 5,2 millions à 11,4 millions de personnes. En dehors des Krou et des Mandé du Nord, le rythme d'accroissement de la population s'est

accélééré au cours de la période 1988-1998. Durant cette période, le taux d'accroissement démographique a été plus élevé chez les personnes naturalisées que chez les autres groupes ethniques. Si le rythme se maintient, l'effectif des personnes naturalisées qui était de 88 714 en 1998, atteindrait 177 428 en 2012 (Cf. Tableau A1.11).

Les résultats du RGPH 1998 indiquent que l'islam constitue la religion dominante ; elle regroupe 39 % de la population totale. Viennent le christianisme (30 %), les sans religion (17 %) et l'animisme (12 %) (Cf. Graphique A1.5). Il existe une nette différence entre les nationaux et les étrangers. Chez les nationaux Ivoiriens, le christianisme domine, essentiellement des catholiques (21 %) suivie de près par l'islam (27 %). Chez les étrangers en revanche, les musulmans prédominent largement (70 % contre 20 % de chrétiens).

Graphique A1.5 : Répartition de la population selon la religion, les nationaux et étrangers, Côte d'Ivoire, 1998



Source : RGPH 1998.

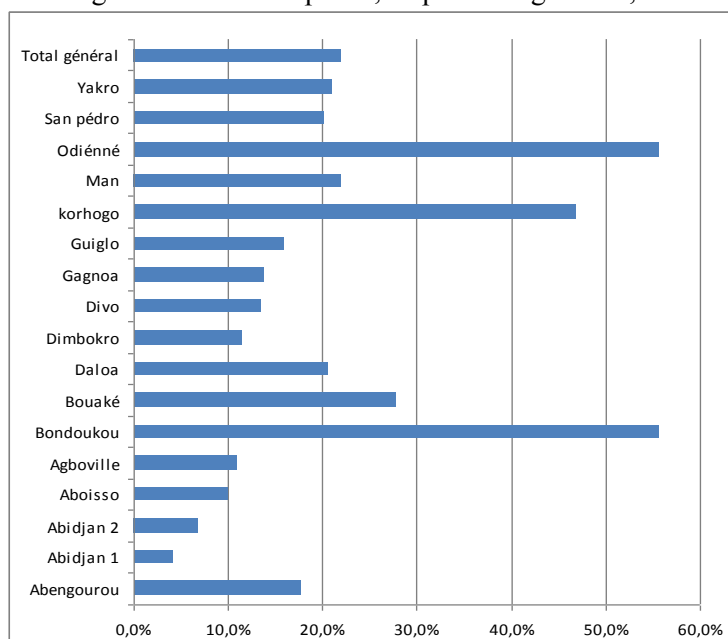
La croissance rapide de la population exerce une influence sur tous les secteurs mais les impacts les plus palpables ont concerné l'accès aux services sociaux de base notamment, l'éducation, la santé et l'emploi. En 2007, la demande sociale s'est caractérisée par 16 % de la population totale à vacciner (0 à 5 ans), avec 3,5 % pour les moins d'un an, 8,6 % de la

population totale à scolariser dans le préscolaire (3-5 ans), 15 % dans le primaire (6-11 ans), 14 % respectivement dans le secondaire (12-17 ans) et le supérieur (18-24 ans). De même, 34 % de la population est adolescente et 49 % est féminine parmi lesquelles 47 % sont en âge de procréer. Près de 53 % de la population a moins de 20 ans.

Au plan éducatif, le déséquilibre entre l'offre et la demande est factuel et profond. En effet, en 2002 déjà, avant la crise militaro-politique, on estimait à 2,87 millions la population d'âge scolaire dans le primaire alors que seulement 2,11 millions d'enfants étaient effectivement inscrits dans les structures d'enseignements officiels. Dans l'optique de l'éducation universelle, ce sont environ 700 000 enfants qui n'ont pas été scolarisés en 2002. L'enrôlement de cet effectif devrait nécessiter la construction de 6 000 classes pour compléter les 50 140 autres classes disponibles et il fallait recruter un effectif équivalent d'enseignants. Malheureusement, plus de la moitié des enfants d'âge scolaire n'ont pas été à l'école à cette période. En 2006, la population d'âge scolaire s'élevait à 8 297 985 (MEN/DIPES).

L'extrême jeunesse de la population ivoirienne est à la fois un atout (renouvellement des ressources humaines et potentialités économiques) et un défi dans la mesure où elle pose des problèmes en termes d'éducation, d'emploi, de santé et de loisirs, etc.

Graphique A1.6: Pourcentage d'écoles incomplètes, disparités régionales, année 2007-2008



Source : RESEN 2009.

L'atteinte de l'OMD de l'éducation universelle demanderait au Gouvernement ivoirien des efforts importants pour accroître les infrastructures éducatives. Dans le cycle primaire, le nombre de classes pédagogiques est passé de 51 050 en 2001 à 54 016 en 2008 (MEN/DIPES), soit un accroissement de 5,8 % sur la période. Pour répondre à la demande engendrée par le rythme d'accroissement démographique, le Ministère de l'Education

Nationale aurait estimé à 1 000, le nombre de nouvelles classes qu'il faut construire chaque année pour assurer l'encadrement des enfants en âge d'aller à l'école. Il en résulte que la situation sociopolitique qui a prévalu dans le pays, a aggravé sans aucun doute l'inadéquation entre les effectifs et les infrastructures éducatifs et en conséquence, anéanti les efforts déjà accomplis. En zone sous contrôle de l'ex-rébellion, il faudra réhabiliter plusieurs écoles et reconstruire les classes détruites. Du fait de la guerre, respectivement 1 619 infrastructures pour le Ministère de l'Education Nationale et 102 concernant le Ministère de l'Enseignement Technique, ont besoin d'être rénovées (Cf. Tableau A1.12).

Tableau A1.12 : Situation au 27 mai 2007 des édifices publics à réhabiliter par région en zone CNO

Ministères	Vallée du Bandama	Savanes	Montagnes	Denguélé	Worodougou	Bafing	Haut Sassandra	Zanzan	Total
Intérieur	100	124	67	51	65	18	23		448
Education nationale	489	288	373	177	144	32	116		1619
Santé	134	145	49	56	77	14	1		476
Construction et Urbanisme	7		12		8	2	3		32
Défense	39	55	19	57	10	1	3		184
Economie et Finances	28	75	36	47		14	4		204
Justice	12	7	50	12			2		83
Agriculture	12	24	12	13					61
Infrastructures économiques	17	34	17		3	2			73
Transports	1								1
Ens. technique	30	40	15	7		10			102
Mines et énergie	2		2		4				8
Fonction publique	1	5	6			1			13
Production animale	9	7	10		3				29
Environnement, eaux et forêts	20	28	20		2	1			71
Commerce	3	3							6
Famille et affaires sociales	8	13	3		2 *		1	3 *	30
Culture	3	2	1						6
Communication	1	3	1						5
Jeunesse et sports		1	2			1			4
Plan et dévelop.		4	2			1	2		9
NTIC			5						5
Industrie			3						3
Autres		43							43
Total	916	901	705	420	318	97	155	3	3515

Source : CNPRA * Données fournies par les ministères concernés.

Annexe 2- Contexte économique

L'économie ivoirienne demeure un poids important pour la sous-région ouest-africaine avec 36 % de la masse monétaire et contribuant pour près de 40 % au PIB de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA). Toutefois, cette économie a connu des niveaux de croissance très contrastés suivant les périodes de la situation politique du pays.

Pour mieux évaluer l'ampleur de la crise et des inégalités sociales en Côte d'Ivoire, il est important de rappeler l'évolution de la situation économique du pays, depuis son accession à l'indépendance jusqu'à la période post crise de 2010. Cinq grandes phases se succèdent et se distinguent par l'état des finances publiques et les conditions de vie des populations.

La première phase (1960-1980), de forte croissance économique et de changements structurels profonds au cours de laquelle le pays a amélioré ses recettes au taux annuel de 7,9 % (Banque mondiale, 1997). C'est l'époque du « *miracle ivoirien* », du « *capitalisme triomphant* » faisant de la Côte d'Ivoire le « *Japon d'Afrique* » ou la « *Suisse du continent noir* » (Assy, 2003, p. 437).

La deuxième phase (1980 à 1990), marquée par une forte récession économique et la mise en œuvre de programmes d'ajustement structurels à partir de 1985. Cette période est caractérisée par une baisse drastique de la production nationale et un surendettement de l'appareil étatique.

La troisième phase (1990-2000), caractérisée par la relance économique avec une croissance économique soutenue à partir de 1994, année de la dévaluation du franc FCFA.

La quatrième phase de 2000 à 2005, période d'incertitudes, marquée par une instabilité politique, notamment le coup d'Etat militaire de 1999, la rébellion armée en 2002 et l'accentuation de la pauvreté.

La cinquième phase de 2005 à 2010, période post crise, déterminée par la reprise des relations avec les institutions financières et la relative relance de la croissance économique. Cette phase devrait connaître son apothéose avec la tenue des élections présidentielles de 2010. Malheureusement la crise post-électorale est venue stopper toutes les attentes pour la relance de l'économie ivoirienne.

A2.1- Miracle ivoirien de 1960 à 1980

Tout part du début des années 1960, date à laquelle la Côte d'Ivoire accède à son indépendance, synonyme de souveraineté politique et économique. Cette phase de synchronisation est caractérisée par une coordination à peu près harmonieuse entre les sphères

politique et économique. Dans un contexte de stabilité politique⁷⁷ et une vision affichée par les autorités de faire du pays, une puissance économique régionale et continentale, la Côte d'Ivoire a opté pour une politique de développement, fondée sur le libéralisme, l'ouverture sur le monde, le recours à un capital humain extérieur, la construction d'un système économique national intégré à dominante agricole, l'exportation des produits agricoles (notamment le café et le cacao), l'investissement social à partir du surplus généré par la CSSPPA⁷⁸ et l'initiative publique à travers la promotion de l'agro-industrie (Chevassu, 1997). Elle a également choisi de rester dans la zone franc⁷⁹ pour garantir la convertibilité de sa monnaie. Cette politique a joué un rôle moteur dans le développement économique et social du pays en faisant du modèle ivoirien, une référence au niveau de la sous région. Entre 1960 et 1975, l'économie de la Côte d'Ivoire a fonctionné si bien qu'elle a engendré des niveaux de croissance et de revenu réel par habitant comparables à ceux de certains pays d'Asie notamment, la Corée et Taïwan (Berthélémy et Bourguignon, 1996). Ainsi, les deux premières décennies de l'indépendance, ont été marquées par une prospérité économique, avec un taux de croissance du PIB de 7,7 % en moyenne par an, faisant de la Côte d'Ivoire, un pays à revenu intermédiaire, avec le niveau de vie le plus élevé de l'Afrique de l'Ouest. Durant les quatorze années (1960-1974) suivant l'indépendance, le pays a connu une croissance essentiellement liée au boom des exportations de café, du cacao, du bois, de l'huile de palme et de l'ananas. Cet accroissement trouvait son origine dans l'agriculture d'exportation développée par le régime colonial. En effet, ce régime a, dès les années 1950, développé l'exploitation de la forêt tropicale ainsi que les plantations de café et de cacao. De 1950 à 1964, l'agriculture a augmenté à un taux de 10 % par an (Duruflé, 1988). Après l'indépendance, la politique est restée la même. Ainsi, de 1965 à 1973, les cultures d'exportation ont augmenté de 7,4 % par an et la production de bois de 8,6 % (Berthélémy et Bourguignon, 1996, cité par Cogneau et Mesple-Somps, 2002). Cette agriculture extensive s'apparentait à une exploitation de ressources épuisables en ce sens que les plantations succédaient au défrichage de la forêt primitive. En outre, elle a également suscité un important déplacement de main-d'œuvre, non seulement, en provenance des pays voisins (notamment le Burkina Faso et Mali), mais aussi des régions défavorisées du Nord et du Centre en direction des zones forestières du Sud et de

⁷⁷ Caractérisé par l'instauration d'un parti politique unique.

⁷⁸ Caisse de Stabilisation et de Soutien des Prix des Produits Agricoles, structure chargée de la gestion de l'achat aux paysans et de la vente à l'exportation du café et du cacao, devenue la Caisse de Stabilisation des prix des produits agricoles d'exportation (CAISTAB).

⁷⁹ La Zone franc rassemble la France et quinze Etats africains : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Mali, le Niger, le Sénégal et le Togo, en Afrique de l'Ouest, le Cameroun, le Centrafrique, le Congo, le Gabon, la Guinée-Equatoriale et le Tchad en Afrique centrale et les Comores.

l'Ouest (Côte d'Ivoire, 1997). L'agriculture, base de l'économie ivoirienne, a ainsi doublé sa productivité dans la période 1960-1975. Orientée vers l'industrie et l'exploitation agricole, elle a permis à la Côte d'Ivoire d'être parmi les premiers producteurs de café et cacao au niveau mondial. ; le café, le cacao et le bois constituaient 82 % des exportations en 1965 et 74 % en 1972 (Berthélemy et Bourguignon, 1996). La CAISTAB, autorité publique unique de la filière café-cacao, a rempli abondamment les caisses de l'Etat grâce à la différence perçue entre les prix aux producteurs et à l'exportation du café et du cacao. Les cultures fruitières se sont développées de façon spectaculaire, la production agricole s'est diversifiée par l'implantation de grandes palmeraies, et la mise en application des programmes rizicoles, cotonniers et sucriers, adaptés aux possibilités des régions défavorisées, notamment celles du Nord et du Centre (Sawadogo, 1977).

Par ailleurs, durant cette période, le taux d'épargne nationale était très élevé (d'environ 20 %), tandis que les transferts des travailleurs immigrés ainsi que le rapatriement des revenus du capital étaient encore relativement faibles. Les taux d'investissement, de l'ordre de 20 % du PIB, étaient encore largement financés par l'épargne domestique.

En 1975, survient une flambée des prix internationaux du café et du cacao d'une ampleur très considérable. De 1975 à 1977, les prix du café et du cacao ont été multipliés respectivement par 3,6 et par 3, et les termes de l'échange de la Côte d'Ivoire ont augmenté de 80 %. La hausse des cours a entraîné un gain des recettes d'exportation de plus de 50 % (Davis, 1983). L'Etat a donc engrangé des plus-values considérables qu'il a consacrées à de très importants programmes d'investissement (mise en place progressive d'un vaste réseau d'entreprises publiques, développement des infrastructures routières, appui au secteur corporatif, stimulation du secteur privé, essor des secteurs bancaires publics et parapublics, initiation de projets visant la réduction des inégalités régionales, etc.). Le montant des investissements publics a triplé entre 1974 et 1978. Le boom des cours des matières premières ainsi que le programme des dépenses publiques, ont exercé une pression forte sur la demande. Celle-ci s'est adressée aux importations de biens de consommation ; ce qui a accru le déficit extérieur et les prix des biens produits localement. Malgré la crise conjoncturelle causée par la sécheresse et la chute des cours du pétrole survenue au cours de la décennie 1970, la politique économique de la Côte d'Ivoire a permis de créer de nombreuses opportunités d'emplois pour la population et de maintenir le taux de croissance économique à son niveau des années 1960. En effet, les deux premières décennies après l'indépendance ont été bénéfiques pour l'emploi moderne. En 1978, la chute brutale des cours du café et du cacao a compromis bien des programmes d'investissements publics, comme la réalisation du barrage hydroélectrique de

Soubré. La persistance des déséquilibres macro-économiques internes et de la crise financière a amplifié l'emprunt extérieur, c'est-à-dire la dépendance du pays vis-à-vis des organisations financières internationales (BIRD, FMI, etc.).

De ce fait, le "*miracle ivoirien*" s'est reposé sur une croissance équilibrée dans laquelle l'Etat et le secteur public ont joué un rôle important. Cependant, cette croissance était ouverte sur l'extérieur à la fois sur les plans : (i) commercial, du fait des exportations de produits agricoles, tandis que les capacités d'importations de biens d'équipement permettent les politiques d'infrastructures publiques et d'investissements industriels ; (ii) des facteurs de production, dans la mesure où l'immigration régionale a contribué à la main-d'œuvre agricole d'une part et, une forte communauté d'expatriés européens (enseignants, assistants techniques, agents de maîtrise, cadres, chefs d'entreprises) ainsi qu'une communauté libanaise étaient présentes dans le pays, d'autre part ; (iii) politique, car l'Etat ivoirien, n'a jamais eu de politique visant à limiter la participation des étrangers dans le capital productif ivoirien.

A2.2 - Crise économique des années 1980-1990

La fin des années 1970 et la décennie 1980 furent des périodes de graves difficultés économiques pour la Côte d'Ivoire. Après vingt années de progrès économiques, de nombreux pays en développement dont la Côte d'Ivoire ont été confrontés au début des années 1980 à une grave crise structurelle de leur économie dont, pour la plupart, la principale cause était la baisse des prix des principaux produits agricoles d'exportation (particulièrement le café et le cacao), marquant ainsi l'épuisement d'un modèle de développement jusque là basé sur la production agricole (Duruflé, 1988 ; Grootaert, 1996).

Les conséquences ont été plus immédiates notamment, les difficultés de gestion macro-économique liées à un déficit des finances publiques et à la chute drastique du taux d'investissement (passant de 25 % en 1978-1980 à 10 % en moyenne, entre 1986 et 1990). Cette crise a marqué la fin du « *miracle ivoirien* » puisque l'élan des années fastes s'est estompé avec la poursuite de la baisse inexorable des prix à l'exportation du café et du cacao, et le doute a succédé à l'enthousiasme des années 1960 et 1970. Certains auteurs ont lié ce blocage économique à une mauvaise gestion des ressources publiques soutenue par une mauvaise politique d'investissement et une corruption qui « *devenait intolérable* » (Lututala, 1996 ; Berthélemy et Bourguignon, 1996 ; Wakam *et al*, 1998). A partir de 1979, les termes de l'échange se sont détériorés et ce retournement de conjoncture a entraîné un changement immédiat au niveau du secteur privé. Celui-ci a réduit ses dépenses d'investissement de 11 % dès 1979 (Berthélemy et Bourguignon, 1996, cité par Cogneau et Mesple-Somps, 2002). L'Etat, quant à lui, a augmenté ses dépenses courantes qui ont atteint 25,2 % du PIB en 1981.

Une politique de recrutement massif dans la Fonction Publique dont les effectifs ont augmenté de 50 % en cinq ans, ainsi que des hausses de salaire sont notamment mis en place. En outre, la politique d'investissements publics a dérapé. Ces derniers ont évolué de 13 % en moyenne par an jusqu'en 1981, et ont été supérieurs de 40 % à ceux programmés initialement par le plan d'investissement de 1976-1980. De surcroît, ces investissements publics se sont avérés d'une faible productivité. Premièrement, le surplus de la CAISTAB prélevé sur l'agriculture d'exportation a permis le financement de "projets de prestige" non productifs tels que la construction de la nouvelle capitale à Yamoussoukro (Centre du pays). Deuxièmement, l'absence de contrôle dans la réalisation des projets, a donné lieu à un surinvestissement dans le domaine des infrastructures (dont la rentabilité ne peut être assurée qu'à moyen terme). Troisièmement, certaines interventions dans les secteurs productifs ont été de véritables gouffres financiers. Le cas de la SODESUCRE qui a coûté plus de 100 milliards de F CFA à l'Etat ivoirien. La construction de six unités sucrières devant assurer une production annuelle de 300 000 tonnes de sucre à la Côte d'Ivoire, a permis d'embaucher jusqu'à 12 000 personnes. Cet outil productif hypertrophié n'a jamais pu dépasser les 150 000 tonnes et fut partiellement démantelé dans les années 1980 (fermeture des sites de Katiola et Serebou), avant d'être cédé au privé en 1997, pour moins de 30 milliards (en F CFA dévalués). Tandis que les recettes du boom n'ont pas permis, dès le départ, de financer ce programme d'investissement dans son entier, il a été évidemment de plus en plus nécessaire de faire appel à l'endettement principalement extérieur. Le financement d'un déficit budgétaire croissant a été ainsi obtenu par un recours systématique aux emprunts extérieurs. La dette publique ivoirienne a donc quadruplé dans les années 1970, passant de 18,7 % du PIB en 1970 à 45 % en 1980. La dette représentait alors déjà 43 % du PIB contre 26 % en 1975 (Cogneau et Mesple-Somps, 2002). Par ailleurs, le solde commercial s'est détérioré rapidement : excédentaire à environ 5 % du PIB jusqu'en 1977, il est devenu déficitaire à 3 % en 1979 et 6 % en 1980 (Cogneau et Mesple-Somps, 2002). Cela tenait à la fois à l'accélération des importations et à la détérioration des termes de l'échange. Simultanément, on a assisté à d'importants transferts de capitaux privés vers l'extérieur ; ce qui a davantage aggravé le déficit courant et a constitué un élément explicatif de la forte baisse du taux d'épargne privé. En effet, la baisse de l'épargne publique et le recours accru à l'épargne étrangère se sont accompagnés d'une chute de 50 % de l'épargne privée disponible. Cette baisse de l'épargne nationale privée a été d'autant plus importante qu'elle a précipité la crise de paiements extérieurs. Celle-ci est survenue en 1980. Le déficit de la balance courante a atteint 18 % du PIB (World Bank, 2000). La dette totale représentait 77 % du PIB, le service de la dette 38 % des recettes d'exportation (World Bank,

1998b), les avoirs en monnaies étrangères de la Banque Centrale sont passés de 88,8 milliards FCFA en 1978 à 0,9 milliard FCFA en 1980 (BCEAO), et enfin, pour la première fois le compte des opérations de la Côte d'Ivoire auprès du Trésor français, a été déficitaire.

Face à ces difficultés de gestion financière et à un endettement extérieur devenu excessif au cours des années 1980, la Côte d'Ivoire a dû souscrire à plusieurs programmes de restructuration économique. L'objectif principal de toutes ces mesures macro-économiques était de renouer dans un délai relativement court avec la croissance par un désengagement progressif de l'Etat de la gestion économique, une rentabilité économique des investissements privés, une allocation plus efficiente des ressources publiques et un rééquilibrage des finances publiques et des structures socioéconomiques entre les villes et les campagnes (Mahieu et Jarret, 1990). L'exécution de ces différents programmes était devenue si nécessaire qu'elle a conditionné l'aide au développement à un moment où l'état des finances publiques et les emprunts contractés par le pays ne permettaient plus de couvrir l'ensemble des dépenses de fonctionnement.

A2.2.1- Premières tentatives de stabilisation

Alors que le PIB ne cessait de décroître entre 1980 et 1993, avec une accalmie en 1985-1986, la Côte d'Ivoire a dû, pour échapper à la banqueroute, se plier aux contraintes de l'ajustement structurel prôné par la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International.

Le premier programme d'ajustement structurel (1981-1983) visant à redresser la situation financière extérieure et à créer les conditions d'une reprise de la croissance économique, a permis de réduire le service de la dette extérieure et le déficit du secteur public par une diminution très importante des dépenses publiques. Le budget général de fonctionnement (BGF) de l'Etat a connu alors une réduction de près de 55 % durant les trois années du programme tandis que le budget spécial d'investissement et d'équipement (BSIE) a été réduit de 12 %. L'encadrement du crédit a été plus sévère et son taux d'accroissement est passé de 54 % en 1982 à 7 % en 1983. Par ailleurs, les salaires des fonctionnaires ont été l'objet d'un blocage et ceux du secteur parapublic, d'un réalignement à la baisse. Ce train de mesures a entraîné une forte baisse du revenu des ménages dont l'épargne a chuté de 53 milliards de F CFA en 1982 à 14,5 milliards de F CFA en 1983, soit une baisse de 72 %. L'investissement a diminué de 17 % sur la période et le crédit s'est ralenti. Aussi, le secteur de l'emploi moderne a enregistré des licenciements massifs surtout dans le privé. Malheureusement, ces réformes n'ont pas suffi à redresser les comptes publics. En effet, la période a été marquée par une appréciation du dollar, un accroissement des taux d'intérêt internationaux et nationaux (mesures prises pour tenter d'enrayer la fuite des capitaux) ainsi qu'une détérioration des

termes de l'échange. A ce contexte international défavorable s'est ajoutée une sécheresse dramatique en 1983 en Côte d'Ivoire qui a réduit de plus de 30 % les récoltes agricoles et compromis le niveau d'absorption des populations rurales. Il s'en est suivi une sévère récession, le PIB par tête à prix constants a chuté de 7 % en 1983. Ces mesures d'ajustement ont alors été complétées par un second programme (1984-1986). D'une durée de trois ans, ce second programme a visé la réduction du déficit budgétaire et la hausse des recettes publiques. Il a bénéficié de la part du FMI, d'un accord de confirmation sur une durée d'une année et pour 82 millions de Droits de Tirage Spéciaux (DTS). Il était accompagné d'un rééchelonnement de la dette extérieure ivoirienne à hauteur de 275 millions de dollars sur une période de neuf ans avec quatre ans de différé. Ces mesures, encore plus rigoureuses que celles du programme précédant, ont permis de connaître quelques améliorations : le déficit budgétaire a effectivement été réduit en 1984 et, en 1985, le budget a même pu dégager un excédent d'environ 31 milliards de F. CFA. Le solde de la balance des paiements a dégagé des excédents (5,2 % du PIB en 1984 et 4,8 % du PIB en 1985). La production industrielle a connu un accroissement de 7 %. On a assisté, dans la même période, à un accroissement de la masse monétaire qui n'était toutefois pas le fruit de la politique monétaire, mais plutôt celui d'un solde de balance des paiements favorables. D'une manière générale, la croissance économique du pays, en termes réels, d'environ 5 %, a marqué une légère reprise, mais le coût social est resté élevé avec notamment une augmentation du chômage.

Un troisième programme d'ajustement structurel (1986-1988) a été conclu mais sous l'effet conjugué de la chute des recettes d'exportation, d'un service de la dette devenu lourd et en dépit d'un accord pluriannuel de rééchelonnement de la dette jusqu'en 1990, la Côte d'Ivoire s'est résolue à déclarer, en mai 1987, son impossibilité de payer les intérêts des emprunts étrangers. Au plan strictement interne, une augmentation de la fiscalité en général et plus particulièrement de la TVA en 1987, a poussé de très nombreuses activités commerciales vers le secteur informel. Globalement, les résultats de ce troisième programme d'ajustement structurel ont été jugés mitigés. Ses mesures ont pesé très lourdement sur la vie économique et sociopolitique du pays, créant un contexte assez tendu lorsque le quatrième programme dit « *de stabilisation financière* » (1990-1992) a vu le jour. Cet accord prévu pour une durée de 18 mois visait « *le rétablissement des grands équilibres* » notamment par des mesures fiscales et budgétaires à même de réduire de manière sensible les besoins de financement de l'Etat. Sa mise en œuvre a cependant été minée par la détérioration des termes de l'échange concernant le café et le cacao ainsi que le développement de la corruption. Il s'est achevé en septembre 1992 sur un échec global. Le pays ne disposant plus du PAS avec le FMI, a quelque peu

amélioré la situation de ses finances publiques et du secteur bancaire, mais n'a pas été en mesure de rembourser sa dette et d'assurer ses dépenses de fonctionnement. Aussi, pour juguler les effets du PAS, l'Etat a également mis en place un plan national de l'emploi en 1991 révisé en 1995, qui s'est appuyé sur la plateforme AGEPE-AGEFOP-FDFP-FNS (MEMPD, 2009). Malgré toutes ces initiatives prises par l'Etat, la solution de la dévaluation du Franc CFA a été alors inéluctable à l'ensemble des pays de la zone franc.

A2.2.2- Dévaluation du franc CFA et reprise de la croissance

En dépit de la mise en œuvre de plusieurs programmes d'ajustement structurel et sectoriel entre 1980 et 1994, la situation de l'économie ivoirienne est restée difficile et caractérisée par des déséquilibres internes et externes prononcés. Face à la persistance des difficultés économiques, les institutions de Bretton Woods se sont engagées, avec l'appui de la France qui soutient la convertibilité du FCFA par rapport au franc français, à procéder à une dévaluation du franc CFA presque taillée sur mesure pour l'économie ivoirienne qui représentait alors 60 % de la masse monétaire des pays de l'UEMOA⁸⁰. Ainsi, le 12 janvier 1994, la dévaluation à hauteur de 50 % du franc CFA⁸¹, est intervenue et a entraîné dans son sillage la signature d'un nouveau programme économique et financier dénommé Facilité d'ajustement structurel renforcé (FASR). Cette dévaluation de la monnaie était destinée à atténuer une surévaluation du taux de change effectif réel depuis 1981. Elle s'est accompagnée d'un retour important de financement extérieur multilatéral et bilatéral. En effet, le rapport de l'aide publique au développement sur le PNB est passé de 8 % en moyenne au début des années 1990 à 23 % en 1994 puis à 13 % en 1995. Elle est intervenue en même temps qu'un rétablissement des cours des matières premières (de 30 % en prix FOB pour le cacao, par exemple). Le Gouvernement a mis en place un contrôle serré de ses dépenses et de ses recettes : limitation des hausses de salaires, effort de recouvrement des recettes fiscales intérieures. Il a rétabli par ailleurs, une taxation des exportations agricoles et n'a procédé qu'à une augmentation modérée des prix aux producteurs les deux premières années.

En termes budgétaires, les résultats ont été rapides et spectaculaires : le déficit global est passé de 13,5 % du PIB en 1993 à 6,8 % en 1994, 3,7 % en 1995 et 2,1 % en 1996. Ce redressement des finances publiques a été facilité, à partir de 1995, par une réduction importante de la charge de la dette interne et externe ; le paiement des intérêts passant de plus de 8 % du PIB en 1993 et 1994 à 5 % en 1997. De même, les équilibres extérieurs s'en sont

⁸⁰ UEMOA compte 7 pays : Burkina Faso, Bénin, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Mali, Sénégal, Togo.

⁸¹ La parité du franc CFA est restée inchangée jusqu'au 11 janvier 1994 lorsqu'il a été dévalué de 50 % par rapport au franc français (1 franc CFA = 0,010 FRF) au lieu de 1 franc CFA = 0,020 FRF depuis 1948.

trouvés fortement améliorés. Ainsi, alors que la balance commerciale ne cessait de se détériorer depuis 1986, elle a retrouvé un solde positif s'élevant à 13 % du PIB. Des records historiques ont été atteints pour la production de cacao.

Cependant, bien que les gains de compétitivité aient été préservés après la dévaluation du FCFA, grâce à une bonne maîtrise des prix ainsi que d'une légère appréciation du dollar, la part du cacao est restée toujours importante (35 %) et la diversification des exportations a été limitée, tant au niveau sectoriel que géographique, ce qui a rendu toujours fragile la croissance. Aussi la situation de l'emploi ne s'est guère améliorée durant cette période. Elle s'est même détériorée avec les différentes incertitudes qui vont rythmer les phases suivantes.

A2.3- Incertitudes politiques et accentuation de la crise politique de 1999 à 2005

Dès la fin de l'année 1998, plusieurs signes d'essoufflement sont apparus. Premièrement, l'Etat a fait face à des problèmes de recouvrement des recettes et d'arriérés de paiement internes et externes importants. Cela tenait à une multiplication des exemptions fiscales, à un relâchement dans le contrôle des dépenses engagées et aux tensions de trésorerie qui s'en sont suivies. La baisse de l'activité économique durant les années suivantes ainsi que les retards pris sur les réformes de taxation intérieure, afin de faire face aux baisses des entrées fiscales liées à la mise en place de l'UEMOA, n'a fait qu'accentuer les problèmes budgétaires. C'est ainsi que le déficit public a augmenté d'un point du PIB entre 1998 et 1999 et que les arriérés de paiement (internes et externes) et les « *dépenses engagées non ordonnancées* » ont représenté 7 % du PIB en 1999 et 14 % du PIB en 2000.

Deuxièmement, les cours des principales matières premières ont commencé à baisser en 1999. Celui du cacao a chuté de 40 % en 1999 et de 20 % en 2000. Les termes de l'échange se sont alors encore sensiblement dégradés, de l'ordre de 4 % en 1999 à 10 % en 2000. Les productions exceptionnelles de cacao et de café en 1998 et 1999 ont permis, cependant, de compenser cette baisse. En 2001, cela n'a pas suffi, les productions d'autres produits d'exportation (huile de palme, coton, caoutchouc, ananas, banane) ont amorcé une chute. Le solde de la balance commerciale s'est ainsi détérioré. Les gains de compétitivité acquis après la dévaluation du FCFA en 1994, se sont maintenus cependant du fait d'une maîtrise des prix intérieurs et de l'appréciation du dollar.

Troisièmement, le climat politique et social s'est fortement dégradé. En effet, les tensions politiques et sociales provoquées par la préparation des élections présidentielles et le coup d'Etat de décembre 1999, ont précipité à nouveau le pays dans une période de récession économique. Les activités économiques privées, notamment les investissements et la production industrielle, ont connu un ralentissement. L'aide internationale a été stoppée et les

équilibres budgétaires ont alors été fragilisés. La croissance du PIB par tête était dorénavant nulle, voire négative, tandis que la balance courante ne contribuait plus positivement à la croissance. Le coup d'Etat manqué de septembre 2002 qui s'est mué en rébellion armée, est venu accentuer cette baisse de la croissance. Selon le FMI, l'activité économique a reculé au rythme moyen annuel de -1% entre 2000 et 2004. La croissance économique étant négative (-1,6 en 2002, puis -1,7 en 2003 contre 6,6 % entre 1994 et 1999). Au plan économique, « *tous les secteurs et domaines d'activités ont été touchés* » selon Kouassi⁸² (2005), Directeur Général de l'économie de 2000 à 2011. Le revenu réel par tête a enregistré une chute brutale, atteignant une perte cumulée d'environ 15 % dans la période de 1999 à 2003 ; ce qui a annihilé les gains réalisés après la dévaluation du FCFA en 1994. De nombreuses entreprises étrangères ont quitté le pays ou réduit très fortement leurs activités en attendant la fin de la crise⁸³. De même, les investissements étrangers directs ont connu une baisse.

Ce repli de l'activité économique a aggravé le chômage dont le niveau était déjà très élevé avant cette crise, notamment parmi les jeunes. Selon la Caisse nationale de prévoyance sociale (CNPS), le taux de chômage en Côte d'Ivoire a été estimé à 19 %. Le chômage des jeunes de 16-25 ans a augmenté de 37,5 % chez les garçons et de 70,3 % chez les filles. Les statistiques de la CNPS indiquent également que 2,168 millions de personnes âgées de 14 à 40 ans, n'ont pas eu d'emploi. Elles appartiennent aux quelques quatre millions de jeunes que compte le pays, sur une population totale d'environ 16 millions d'habitants. Selon la CNPS, parmi les 2,168 millions de jeunes sans emploi, 1,058 million résidaient dans les villes entre septembre 2002 et mars 2004, avant que 315 000 d'entre eux ne retournent à la campagne. Le secteur financier a été durement touché avec la fermeture de toutes les agences des banques, au nombre de 19, installées dans la zone centre nord et ouest (CNO).

Au niveau des finances publiques, le conflit a eu un impact significatif, car on a constaté des moindres rentrées de 106 milliards FCFA à fin 2003, comparé au budget initial, au niveau des recettes publiques (Ladio, 2005). Toutefois, les régies financières ont démontré leur capacité de recouvrement pendant la crise si bien que l'Etat a disposé constamment de ressources nécessaires pour honorer ses engagements notamment, vis-à-vis des fonctionnaires et agents de l'Etat.

Du côté des dépenses, on a assisté à un accroissement de celles-ci, dû aux dépenses liées à la crise, particulièrement dans les domaines sociaux et la défense du territoire. En effet, les

⁸² Extrait de sa conférence donnée lors des vendredis du CERAP et ayant pour thème « où en est l'économie de la Côte d'Ivoire après un peu plus de deux ans de crise ? » du 20 mai 2005.

⁸³ Délocalisation de la BAD en Tunisie depuis le début de cette crise ivoirienne de septembre 2002.

dépenses d'investissement sont passées de 237,7 milliards FCFA en 2001 à 157 milliards en 2002 du fait de la partition du pays. En 2004, les dépenses d'investissement se sont chiffrées à 161 milliards. On a assisté, depuis 2002, à une accumulation des arriérés tant intérieurs qu'extérieurs. Quant à la dette extérieure, l'Etat a continué à apurer l'ensemble de la dette vis-à-vis du FMI et, à accumuler des arriérés vis-à-vis des autres bailleurs de fonds.

A2.4 - Tentative de reprise depuis 2005

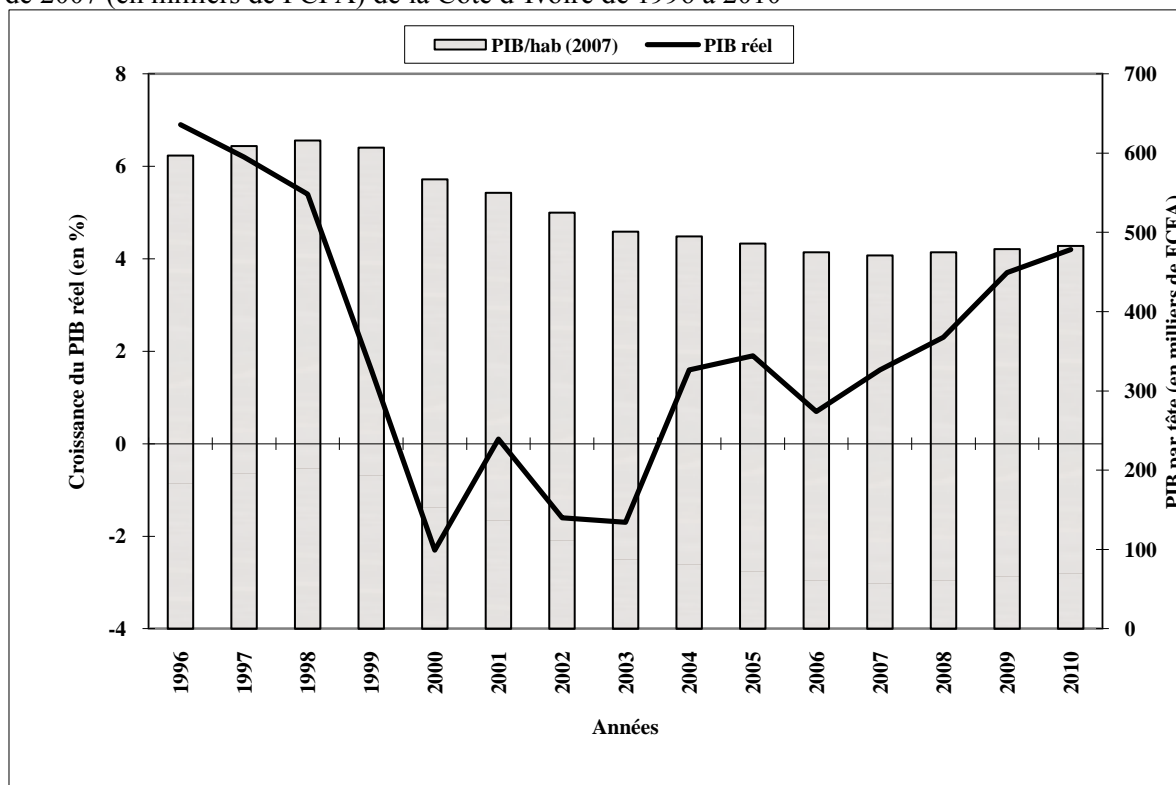
Le rapport de l'OCDE (2007 cité par Biney, 2008) sur la Côte d'Ivoire indique que le pays a renoué avec la croissance économique à partir de 2005 et ce, en dépit de la persistance de la crise politique qui continue de le secouer. La reprise amorcée en 2004, a permis à l'économie de progresser au taux moyen annuel de 2 % sur la période 2005-2009 avec un taux de croissance estimé à 3,9 % en 2009 (PNUD, 2010). La croissance de 1,9 % en 2005 aurait bénéficié de la mise en chantier de nouveaux puits de pétrole et de l'arrivée de nouveaux opérateurs de télécommunications. Ainsi, pour beaucoup d'économistes, le pays a pu résister grâce à la montée en puissance de sa production de pétrole, devenue premier poste d'exportation devant le cacao. Par ailleurs, la Côte d'Ivoire a affiché en 2006, un taux de croissance de 0,7 %, inférieur à 2005, et qui résulterait des retards enregistrés dans la mise en œuvre des chantiers de reconstruction, eux-mêmes dus au retard du processus de paix et à la persistance d'un climat d'insécurité. Du moins si l'on s'en réfère au dernier rapport de la Banque Centrale des Etats d'Afrique de l'Ouest (BCEAO), à Dakar. Ces chiffres confirment la "légère reprise" amorcée à partir de 2004, après plusieurs années d'instabilité politique et de croissance négative (-1 % en moyenne sur 2000-2004), note la BCEAO dans ses "Perspectives économiques des Etats de l'Union économique et monétaire d'Afrique de l'Ouest (UEMOA) en 2007". "*Le secteur secondaire est l'unique source*" de cette croissance en 2006, grâce notamment à "une production de pétrole brut qui s'est accrue de 71 % en un an, faisant de ce sous-secteur, l'une des principales locomotives de l'économie".

L'exécution du programme du Gouvernement soutenu par le FMI, s'est traduite par la poursuite du redressement de l'économie, avec un taux de croissance du PIB réel de 1,6 % en 2007. L'activité économique s'est améliorée en 2008 et « *la croissance économique a atteint 2,3 % ; un peu en dessous des projections, du fait de la détérioration de l'environnement extérieur* ». ⁸⁴ Malgré l'environnement économique difficile en 2009, marqué par une récession économique mondiale, la Côte d'Ivoire a pu maintenir son élan de reprise de la

⁸⁴ Extrait de la déclaration finale de M. Arend Kouwenaar, chef de mission du FMI pour la Côte d'Ivoire au terme de la dernière mission conjointe du FMI, de la Banque mondiale et de la BAD (du 5 au 12 février 2009).

croissance avec un taux de 3,9 % du PIB, estimé à 4,2 % en 2010 par le FMI qui prévoit même un taux de croissance de 6,0 % en 2014. Toutefois, il faut signaler sur la période 2000-2008, la variation annuelle du PIB réel de la Côte d'Ivoire est en deçà de la plupart des pays de l'UEMOA.

Graphique A2.1 : Evolution du taux de croissance du PIB réel (en %) et du PIB/hab. au prix constant de 2007 (en milliers de FCFA) de la Côte d'Ivoire de 1996 à 2010



Source : RESEN, 2009 et BCEAO, FMI : Perspectives de l'économie mondiale avril 2009, mise à jour juillet 2009.

Par ailleurs, on assiste à un recul de l'inflation grâce à un bon approvisionnement du marché local et un dégel des prix internationaux ; le taux d'inflation moyen annuel passant de 4,4 % en 2001 à 1,9 % en 2007. Toutefois, le taux d'inflation moyen annuel a été de 3,9 % en 2005 nettement au-dessus de la norme de l'UEMOA (3 %) contre 1,5 % en 2004 et 2,5 % en 2006, les prévisions indiquent un taux d'inflation moyen annuel de 6,3 % en 2008 (FMI, 2009).

Le PIB a connu une croissance substantielle sur la période 1990-2007, en passant de 2 939 milliards de FCFA à 9 831 milliards de FCFA en 2008 (Banque Mondiale, 2009). Le PIB par tête en prix constants de 2007 est passé de 636 000 FCFA en 1990 à 475 000 en 2008, certes nettement en dessous du niveau d'avant la crise, mais en légère progression durant ces deux dernières années (Cf. Tableau A2.1). La répartition de la production par secteur d'activité se présente comme suit : 29 % pour le secteur primaire avec une population active de 49 %, 26 % pour le secteur secondaire avec une population active de 14 % et enfin le tertiaire qui participe à la production pour 45 % et occupe 37 % de la population active. Les principales

ressources de la Côte d'Ivoire sont le cacao, le café, l'ananas, le sucre, l'huile de palme, l'hévéa (le caoutchouc), le pétrole, le bois, l'or et le diamant. La Côte d'Ivoire demeure le premier producteur mondial de cacao avec 40 % de la production mondiale dont les effets induits font vivre près de 6 millions de personnes. Le pays conserve également sa première place dans la production de café en Afrique (BAD, 2010).

Tableau A2.1 : Principaux agrégats macro-économiques 1990-2008

Années	Produit Intérieur Brut – PIB ⁽¹⁾		Population (milliers)	PIB/Tête (000 Fcfa)	
	Prix courants (milliards Fcfa)	Prix constants (Milliards Fcfa de 2007)		Prix courants	Prix constants de 2007
1990	2 939	7 379	11 602,7	253	636
1991	2 960	7 382	12 017,4	246	614
1992	2 952	7 364	12 447,0	237	592
1993	3 128	7 350	12 891,9	243	570
1994	4 616	7 410	13 352,7	346	555
1995	5 491	7 938	13 830,0	397	574
1996	6 210	8 551	14 324,4	434	597
1997	6 842	9 040	14 836,4	461	609
1998	7 541	9 470	15 366,7	491	616
1999	7 731	9 620	15 847,1	488	607
2000	7 417	9 264	16 342,5	454	567
2001	7 730	9 262	16 853,4	459	550
2002	8 006	9 130	17 380,3	461	525
2003	7 984	8 988	17 923,6	445	501
2004	8 178	9 149	18 484,0	442	495
2005	8 621	9 257	19 061,8	452	486
2006	9 177	9 336	19 657,7	467	475
2007*	9 496	9 496	20 173,5	471	471
2008**	10 214	9 831	20 702,8	493	475

(1) Source : Institut National de la Statistique/Département des Statistiques Economiques.

* Données provisoires; ** Estimations

Quant aux finances, l'exécution du budget 2008 a été marquée par une hausse importante en valeurs nominales des recettes totales (11,7 %) et des dépenses publiques totales (9,2 %). Par contre de 2002 à 2006, on a enregistré un déficit qui aurait été financé, pour l'essentiel, par une accumulation d'arriérés de paiement, compte tenu des fortes pressions qui ont pesé sur le budget. En 2004, les recettes fiscales avaient progressé de 6,2 %, en dépit de la crise sociopolitique. L'année 2008 s'est caractérisée par une évolution plus favorable des recettes fiscales, à 2 050,6 milliards de FCFA en valeurs nominales, soit une hausse de 11,0 % par rapport à 2007.

Les dépenses publiques en valeurs nominales, évaluées à 2 110,4 milliards FCFA en 2008, sont en hausse de 9,2 % par rapport à 2007. Les dépenses courantes de 1 554,9 milliards FCFA en 2008, ont représenté 73,7 % des dépenses publiques totales qui ont connu une baisse

de 6,9 % par rapport à 2007. Les dépenses d'investissement public sont en hausse par rapport à 2007, notamment du fait de la reprise de certains projets au Nord du pays et de la reprise des financements extérieurs. Les investissements publics ne représentaient plus que 19,5 % des dépenses totales en 2008, contre 28,5 % en 1998. Enfin, le maintien d'un solde primaire positif de 49,8 milliards de FCFA en valeurs nominales doit être analysé au regard du contexte d'accumulation croissante d'arriérés de paiements. En effet, les recettes publiques nationales ont bien progressé sur la période 1990-2007, mais les évolutions peu favorables du PIB du pays qui passe de 21,5 % en 1990 à 19,5 % en 2007 en traversant une période tumultueuse de 1990 à 1999 où le PIB a atteint son niveau le plus bas (16,4%), fait planer un doute quant à la santé réelle des finances du pays. Ce doute se précise dans la mesure où sur la période 1990-2007, les recettes nationales par habitant au prix courant de 2007, sont passées de 136 500 FCFA à 95 300 FCFA en 2008. De même, le financement de l'éducation par les recettes du budget de l'Etat, a été contraint par les capacités de prélèvement.

Tableau A2.2 : Recettes et dépenses de l'Etat, 1990-2008

Années	Revenus de l'Etat ⁽¹⁾ (milliards Fcfa)			Dépenses de l'Etat (milliards Fcfa)				
	Source nationale, Revenus courants			Source extérieure, Investissement	Courantes hors dette	Service de la dette	Capital	Totales
	Totaux prix courants	Par habitant en 000 Fcfa de 2007	En % du PIB					
1990	630,8	136,5	21,5	32,7	619,9	288,4	74,7	983,0
1991	576,9	119,7	19,5	53,5	563,6	323,1	87,1	973,8
1992	594,4	119,1	20,1	42,9	545,1	307,7	89,5	942,3
1993	517,9	94,4	16,6	46,4	537,2	255,9	90,8	883,9
1994	846,9	101,8	18,3	97,5	619,5	334,2	195,0	1 148,7
1995	1 103,3	115,3	20,1	121,5	719,3	343,2	280,1	1 342,6
1996	1 256,6	120,8	20,2	139,0	771,1	322,2	304,0	1 397,3
1997	1 348,3	120,1	19,7	130,7	838,4	303,2	372,3	1 514,0
1998	1 396,6	114,1	18,5	151,1	857,5	286,3	455,9	1 599,8
1999	1 270,0	99,7	16,4	124,8	887,7	298,6	327,6	1 513,9
2000	1 240,8	94,8	16,7	105,3	840,5	308,1	209,6	1 358,2
2001	1 334,0	94,8	17,3	59,3	894,3	259,7	143,3	1 297,3
2002	1 432,6	94,0	17,9	111,2	1 056,1	244,9	257,1	1 558,1
2003	1 347,4	84,6	16,9	89,1	1 170,8	231,4	213,7	1 615,9
2004	1 431,6	86,6	17,5	106,4	1 223,4	181,4	228,2	1 633,0
2005	1 471,5	82,9	17,1	101,6	1 280,9	177,5	235,3	1 693,7
2006	1 672,1	86,5	18,2	68,1	1 426,2	131,9	279,4	1 837,5
2007*	1 847,6	91,6	19,5	85,8	1 522,0	138,8	271,2	1 932,0
2008**	2 050,6	95,3	20,1	109,6	1 554,9	144,3	411,2	2 110,4

(1) Source : Institut National de la Statistique/Département des Statistiques Economiques.

* Données provisoires; ** Estimations.

Annexe3

A3.1- Les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en français

Objectifs Evalués au CP2
I- Lecture- Compréhension <ul style="list-style-type: none">• Choisir parmi 2 groupes de lettres P ou B ce qui permet de former un mot schématiquement correct au départ d'un mot lacunaire.• Parmi plusieurs propositions, choisir le terme qui convient pour compléter une phrase lacunaire.• Etant donné un dessin et plusieurs mots, relier le dessin au mot correspondant.• Parmi plusieurs propositions, choisir la phrase qui se trouve dans le texte.• Identifier une syllabe donnée (ON) par écrit dans plusieurs mots donnés par écrit.
II- Grammaire - Conjugaison <ul style="list-style-type: none">• Compléter des phrases lacunaires avec des prépositions données (à / avec).• Etant donné des mots en désordre, reconstituer la phrase correcte.• Compléter une phrase avec un adjectif qualificatif au masculin ou au féminin.• Relier des noms masculins aux noms féminins correspondants.• Parmi plusieurs propositions, choisir le verbe conjugué qui correspond au pronom personnel sujet donné.
III- Dictée - Copie <ul style="list-style-type: none">• Copier correctement une phrase donnée.• Ecrire sous dictée des mots et des phrases.
Objectifs évalués au CE2
I- Lecture - Compréhension <ul style="list-style-type: none">• Plusieurs mots étant donnés, choisir le mot qui veut dire la même chose que celui proposé en contexte.• Parmi plusieurs propositions, choisir la réponse qui se trouve dans le texte.
II- Grammaire <ul style="list-style-type: none">• Parmi plusieurs propositions, choisir l'adjectif qualificatif qui convient pour compléter une phrase lacunaire.• Identifier le groupe sujet dans une phrase donnée.• Identifier le groupe verbal dans une phrase donnée.• Identifier le groupe complément dans une phrase donnée.• Répondre à une question donnée par le type contraire.• Transformer une phrase négative en une phrase affirmative.• Accorder le participe passé dans une phrase donnée.• Accorder en genre un adjectif qualificatif selon le nom auquel il se rapporte.• Remplacer dans une phrase le groupe nominal complément par le pronom personnel qui convient.• Étant donné des mots en désordre, reconstituer la phrase correcte.• Relier des noms masculins aux noms féminins correspondants.

III- Conjugaison

- Identifier parmi plusieurs solutions proposées le pronom personnel qui convient à un verbe donné.
- Compléter des phrases lacunaires avec le pronom personnel qui convient.
- Choisir parmi plusieurs solutions le verbe conjugué au temps demandé.

IV- Orthographe

- Choisir parmi 2 lettres n ou m celle qui permet de former un mot schématiquement correct au départ d'un mot lacunaire.
- Choisir parmi 4 homophones donnés, celui qui est orthographiquement correct dans une phrase lacunaire.
- Écrire sous dictée des mots et des phrases.

Objectifs évalués au CM2

I- Lecture - Compréhension

- Parmi plusieurs propositions, choisir le nom que remplace le pronom souligné.
- Parmi plusieurs propositions, choisir la phrase qui répond à la question posée.
- Parmi plusieurs propositions, choisir un titre qui correspond au texte.
- Parmi plusieurs propositions, choisir la phrase qui convient pour terminer l'histoire.
- Plusieurs mots étant donnés, choisir le mot qui veut dire la même chose que celui proposé en contexte.
- Parmi plusieurs propositions, choisir celle qui correspond à la bonne réponse.
- Retrouver une information dans un texte donné.

II- Grammaire

- Compléter des phrases lacunaires avec un C.O.D ou un C.O.I.
- Parmi plusieurs propositions, choisir la fonction qui correspond aux mots soulignés.
- Transformer une phrase d'un type en son contraire.
- Transformer une phrase d'une forme en son contraire.
- Accorder en genre et en nombre un adjectif qualificatif selon le nom auquel il se rapporte.
- Accorder le participe passé dans une phrase donnée.
- Identifier la nature d'une proposition donnée dans une phrase.
- Compléter des phrases avec des pronoms relatifs.

III- Conjugaison

- Conjuguer un verbe donné à l'infinitif, au temps indiqué.
- Relier un verbe conjugué au temps auquel il correspond.

IV- Orthographe

- Choisir parmi 4 homophones donnés, celui qui est orthographiquement correct dans une phrase lacunaire.
- Choisir parmi 4 adjectifs indéfinis donnés, celui qui est orthographiquement correct dans une phrase lacunaire.
- Écrire sous dictée des mots et des phrases.

A3.2- Déterminer les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en mathématiques

Objectifs évalués au CP2
I- Numération <ul style="list-style-type: none">• Ecrire en chiffres un nombre donné en lettres.• Utiliser un symbole $<$, $>$, $=$ pour comparer deux nombres entiers.• Ranger une liste de nombres dans l'ordre croissant.• Décomposer un nombre entier en dizaines et unités.• Ecrire un nombre à partir de sa décomposition en dizaines et unités.
II- Techniques opératoires <ul style="list-style-type: none">• Compléter une addition à trou..• Calculer la somme de deux nombres entiers.• Poser une addition en colonne avec ou sans support.
III- Raisonnement <ul style="list-style-type: none">• Résoudre un problème de partage équitable.• Résoudre un problème faisant intervenir la monnaie.• Convertir une somme de nombres égaux en un produit.• Convertir un produit en une somme de nombres égaux.• Continuer un rythme logique simple.• Résoudre un problème de soustraction ou d'addition.• Dessiner un rond sous (à droite) un objet.
IV- Mesure et Géométrie <ul style="list-style-type: none">• Donner la mesure d'une longueur en utilisant une réglette graduée ou une unité arbitraire (quadrillage).• Tracer un trait à l'aide d'une règle.• Faire une marque pour désigner un élément caractéristique d'un solide.• Colorier la partie symétrique d'une figure qui comporte un axe de symétrie.• Faire une marque pour désigner une figure comportant un axe de symétrie.
Objectifs évalués au CE2
I- Numération <ul style="list-style-type: none">• Ranger une liste de nombres dans l'ordre croissant ou décroissant.• Écrire sur une droite graduée le nombre entier qui convient.• Écrire un nombre donné à la place, qui convient sur une droite graduée.• Écrire en chiffres un nombre entier donné en lettres.• Apparier des nombres entiers écrits en lettres et en chiffres.• Décomposer un nombre entier en unité, dizaine, centaine millier.• Écrire un nombre à partir de sa décomposition en puissance de 10.• Écrire un nombre entier à la dizaine, à la centaine, au millier le plus proche.
II- Techniques opératoires <ul style="list-style-type: none">• Calculer la somme de 2 nombres entiers.• Calculer le produit de 2 nombres entiers.• Calculer la différence de 2 nombres entiers.• Calculer le quotient de 2 nombres entiers.• Poser une addition.• Poser une soustraction.• Compléter une addition à trou.

III- Raisonnement

- Résoudre un problème lié aux opérations.
- Résoudre un problème faisant intervenir le calendrier.
- Calculer le périmètre d'une figure plane.
- Compléter un tableau de proportionnalité.
- Résoudre un problème faisant intervenir la monnaie.
- Calculer le prix de revient.
- Convertir un produit en une somme de termes égaux et inversement.

IV- Mesure

- Mesurer des longueurs à l'aide d'une règle graduée.
- Trouver la masse d'un objet sur une balance.
- Convertir une longueur.
- Convertir en kilogrammes vice-versa.
- Convertir des heures en minutes, des jours en heures.
- Se repérer dans le temps.

V- Géométrie

- Relier un solide à son patron vice-versa.
- Faire une marque pour identifier un élément caractéristique d'un solide.
- Colorier la partie symétrique d'une figure qui comporte un axe symétrie.
- Faire une marque pour désigner un axe de symétrie dans une figure ou tracer un axe de symétrie d'une figure donnée.
- Faire une marque pour identifier une figure comportant un axe de symétrie
- Écrire le couple d'un nœud (ou l'inverse).
- Identifier une figure géométrique dont on donne les caractéristiques.
- Construire un rectangle (avec la règle).

Objectifs évalués au CM2

I- Numération

- Ecrire en chiffres un nombre donné en lettres.
- Utiliser un symbole $<$, $>$, $=$ pour comparer deux nombres.
- Ranger une liste de nombres dans l'ordre croissant.
- Appairer des nombres donnés en chiffres et en lettres.
- Décomposer un nombre décimal en partie entière et partie décimale.
- Simplifier une fraction.
- Comparer deux nombres.
- Comparer des fractions.
- Ecrire sur une droite graduée le nombre qui convient.
- Etant donné un nombre et une graduation sur une droite, écrire ce nombre à la place qui convient.
- Faire une marque pour désigner la forme décimale correspondant à une fraction.
- Encadrer un décimal par deux entiers consécutifs.
- Exprimer une portion à l'aide d'un pourcentage, d'une fraction.
- Ecrire un nombre à la centaine, au millier le plus proche.

II- Techniques opératoires

- Poser une addition ou une soustraction en colonne.
- Calculer le produit.
- Calculer la somme.
- Calculer la différence.
- Calculer le quotient.

III- Raisonnement

- Calculer le prix de revient.
- Calculer le périmètre d'une figure plane.
- Résoudre un problème lié aux 4 opérations.
- Résoudre un problème lié à l'échelle.
- Cocher un tableau de proportionnalité parmi des tableaux.
- Compléter un tableau de proportionnalité.
- Résoudre une situation problème faisant intervenir la vitesse.
- Calculer la vitesse.
- Calculer le bénéfice.
- Calculer l'aire.

IV- Mesure

- Convertir une capacité.
- Convertir une masse.
- Convertir des durées.
- Convertir des longueurs.
- Choisir l'unité de mesure adaptée à une situation de mesure.
- Mesurer des longueurs à l'aide d'une règle graduée en centimètres.
- Mesurer un angle à l'aide d'un rapporteur.

V- Géométrie

- Faire une marque pour désigner une figure plane.
- Faire une marque pour désigner des figures symétriques.
- Construire une hauteur d'un triangle.
- Construire un axe de symétrie d'une figure.
- Donner le nom d'une droite remarquable d'une figure.
- Faire une marque pour désigner un axe de symétrie dans une figure.
- Reproduire une figure dans un quadrillage.
- Reconnaître une figure par ses caractéristiques.
- Construire un losange.

A3.3- Présentation Variables utilisées pour la classification des écoles de 1996 et 2002

Tableau A3. 3 : Variables utilisées pour la classification des écoles de 1996 et 2002

Variables	Libellé
Nbre_Elev	Le nombre d'élève de l'école
Age	L'âge du directeur de l'école
An_Serv_Inst	Le nombre d'année de service du directeur de l'école en tant qu'instituteur
An_Serv_Dir	Le nombre d'années de service du directeur de l'école en tant que directeur
An_Serv_Dir_Ecol	Le nombre d'années de service du directeur de l'école en tant que directeur dans l'école
Nbre_Fille	Le nombre de filles de l'école
Nbre_Maitr	Le nombre de maître de l'école
Nbre_Class	Le nombre de salles de classe de l'école
Milieu	C'est le milieu urbain ou rural où est située l'école
Sexe	Sexe du directeur de l'école

Source de données : Enquêtes PASEC de 1995-96 et enquête sur les compétences 2002.

Tableau A3. 4 : Caractérisation par les continues ou modalités de coupure 'a' de l'arbre en 3 classes

CLASSE 1 / 3								
V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		
		CLASSE	GENERALE	CLASSE	GENERAL	NUM. LIBELLE	IDEN	
		CLASSE 1 / 3		(POIDS =	71.00	EFFECTIF =	71)	aa1a
10.87	0.000	14.99	8.68	4.41	6.02	5.An_Serv_Dir	C8	
7.94	0.000	7.37	4.69	4.04	3.49	6.An_Serv_Dir_Ecol	C9	
7.90	0.000	47.11	43.14	3.59	5.22	3.Age	C6	
-0.15	0.441	6.25	6.27	0.52	1.19	9.Nbre_Class	C12	
-0.42	0.336	121.17	123.15	38.04	48.60	7.Nbre_Fille	C10	
-0.63	0.265	6.77	7.10	1.09	5.40	8.Nbre_Maitr	C11	
-0.69	0.244	15.28	15.80	8.87	7.78	4.An_Serv_Inst	C7	
-1.50	0.067	265.92	280.26	71.32	99.40	2.Nbre_Elev	C5	
CLASSE 2 / 3								
V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		
		CLASSE	GENERALE	CLASSE	GENERAL	NUM. LIBELLE	IDEN	
		CLASSE 2 / 3		(POIDS =	20.00	EFFECTIF =	20)	aa2a
9.74	0.000	486.55	280.26	121.34	99.40	2.Nbre_Elev	C5	
9.63	0.000	222.85	123.15	47.42	48.60	7.Nbre_Fille	C10	
6.61	0.000	7.95	6.27	2.78	1.19	9.Nbre_Class	C12	
2.43	0.007	9.90	7.10	2.79	5.40	8.Nbre_Maitr	C11	
0.93	0.175	17.35	15.80	7.85	7.78	4.An_Serv_Inst	C7	
0.01	0.495	4.70	4.69	2.72	3.49	6.An_Serv_Dir_Ecol	C9	
-0.62	0.269	42.45	43.14	4.62	5.22	3.Age	C6	
-0.68	0.247	7.80	8.68	5.49	6.02	5.An_Serv_Dir	C8	

CLASSE 3 / 3

V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN
		CLASSE	GENERALE	CLASSE	GENERAL	NUM.	LIBELLE	
		CLASSE 3 / 3		(POIDS = 116.00		EFFECTIF = 116)		aa3a
0.11	0.457	15.85	15.80	6.97	7.78	4.	An_Serv_Inst	C7
-0.85	0.198	6.82	7.10	6.96	5.40	8.	Nbre_Maitr	C11
-3.79	0.000	5.99	6.27	0.69	1.19	9.	Nbre_Class	C12
-4.37	0.000	253.47	280.26	61.64	99.40	2.	Nbre_Elev	C5
-5.33	0.000	107.17	123.15	31.13	48.60	7.	Nbre_Fille	C10
-7.19	0.000	40.82	43.14	4.69	5.22	3.	Age	C6
-7.60	0.000	3.05	4.69	1.87	3.49	6.	An_Serv_Dir_Ecol	C9
-9.99	0.000	4.97	8.68	3.06	6.02	5.	An_Serv_Dir	C8

Source de données : Enquêtes PASEC de 1995-96 et enquête sur les compétences 2002

Tableau A3.5 : Variables ayant servi à la construction de la variable proxy du niveau socio-économico-culturel du cp2

Variables	Modalités
Niveau de vie	0 : possède 0 bien sur une liste de 3 (L0) 1 : possède 1 bien sur une liste de 3(L1) 2 : possède 2 biens sur une liste de 3(L2) 3 : possède 3 biens sur une liste de 3(L3)
Richesse	0 : possède 0 bien sur une liste de 13 (B0) 1 : possède 1 bien sur une liste de 13 (B1) 2 : possède 2 biens sur une liste de 13 (B2) . . . 12: possède 12 biens sur une liste de 13 (B12) 13: possède 13 biens sur une liste de 13 (B13)

Source de données : Enquête PASEC Côte d'Ivoire 1995-1996.

Tableau A3.6 : Coordonnées, contributions et cosinus carrés des fréquences actives et des individus (AFC)

FREQUENCES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE COURT	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
AL_1 -	66.37	0.31	0.50	-0.24	-0.03	0.00	0.00	23.1	9.6	0.9	0.0	0.0	0.81	0.19	0.00	0.00	0.00
AL_2 -	21.20	1.16	-0.45	0.93	0.31	0.00	0.00	5.8	44.9	28.0	0.0	0.0	0.17	0.74	0.08	0.00	0.00
AL_3 -	8.31	2.93	-1.44	0.55	-0.74	0.00	0.00	23.8	6.1	61.8	0.0	0.0	0.71	0.10	0.19	0.00	0.00
AL_4 -	4.11	12.44	-2.90	-1.97	0.40	0.00	0.00	47.3	39.3	9.2	0.0	0.0	0.67	0.31	0.01	0.00	0.00

INDIVIDUS			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDENTIFICATEUR	P.REL	DISTO	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
AM_1 : C18=0	4.32	0.51	0.59	-0.38	-0.12	0.00	0.00	2.1	1.5	0.8	0.0	0.0	0.69	0.29	0.03	0.00	0.00
AM_2 : C18=1	11.13	0.46	0.57	-0.35	-0.10	0.00	0.00	5.0	3.4	1.5	0.0	0.0	0.71	0.27	0.02	0.00	0.00
AM_3 : C18=2	13.94	0.45	0.57	-0.34	-0.09	0.00	0.00	6.1	4.0	1.6	0.0	0.0	0.72	0.26	0.02	0.00	0.00
AM_4 : C18=3	16.37	0.36	0.52	-0.29	-0.07	0.00	0.00	6.2	3.3	1.1	0.0	0.0	0.76	0.23	0.01	0.00	0.00
AM_5 : C18=4	11.17	0.16	0.39	-0.07	0.07	0.00	0.00	2.3	0.1	0.8	0.0	0.0	0.94	0.03	0.03	0.00	0.00
AM_6 : C18=5	8.86	0.11	0.29	0.08	0.15	0.00	0.00	1.0	0.1	2.8	0.0	0.0	0.74	0.06	0.20	0.00	0.00
AM_7 : C18=6	7.93	0.44	-0.06	0.56	0.35	0.00	0.00	0.0	6.1	13.1	0.0	0.0	0.01	0.72	0.28	0.00	0.00
AM_8 : C18=7	7.22	1.23	-0.47	0.97	0.27	0.00	0.00	2.2	16.6	7.1	0.0	0.0	0.18	0.76	0.06	0.00	0.00
AM_9 : C18=8	6.42	1.52	-0.77	0.97	0.02	0.00	0.00	5.2	14.8	0.0	0.0	0.0	0.38	0.62	0.00	0.00	0.00
AM10 : C18=9	4.49	2.08	-1.02	1.01	-0.13	0.00	0.00	6.4	11.3	1.0	0.0	0.0	0.50	0.49	0.01	0.00	0.00
AM11 : C18=10	3.99	4.19	-1.79	0.16	-0.98	0.00	0.00	17.6	0.2	52.5	0.0	0.0	0.77	0.01	0.23	0.00	0.00
AM12 : C18=11	2.31	9.06	-2.63	-1.47	0.09	0.00	0.00	21.9	12.2	0.3	0.0	0.0	0.76	0.24	0.00	0.00	0.00
AM13 : C18=12	1.47	14.09	-3.00	-2.19	0.53	0.00	0.00	18.2	17.3	5.7	0.0	0.0	0.64	0.34	0.02	0.00	0.00
AM14 : C18=13	0.38	23.31	-3.39	-3.09	1.50	0.00	0.00	6.0	8.9	11.6	0.0	0.0	0.49	0.41	0.10	0.00	0.00

Source : données enquêtes PASEC 1995-1996 et calculs sous SPAD.

Tableau A3.7 : Caractérisation par les fréquences des classes ou modalités de coupure 'a' de l'arbre en 3 classes (NSEC CP2)

CLASSE 1 / 3										
V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			NUM . LIBELLE		FREQUENCES CARACTERISTIQUES		IDEN	POIDS
		CLA/FRE	FRE/CLA	GLOBAL						
				65.79			CLASSE 1 / 3		aa1a	1567
36.96	0.0000	90.77	91.58	66.37	1	C17=0			AL_1	1581
-14.54	0.0000	0.00	0.00	4.11	4	C17=3			AL_4	98
-19.56	0.0000	3.54	0.45	8.31	3	C17=2			AL_3	198
-21.47	0.0000	24.75	7.98	21.20	2	C17=1			AL_2	505
CLASSE 2 / 3										
V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			NUM . LIBELLE		FREQUENCES CARACTERISTIQUES		IDEN	POIDS
		CLA/FRE	FRE/CLA	GLOBAL						
				30.06			CLASSE 2 / 3		aa2a	716
23.66	0.0000	74.46	52.51	21.20	2	C17=1			AL_2	505
16.26	0.0000	83.33	23.04	8.31	3	C17=2			AL_3	198
-31.20	0.0000	9.23	20.39	66.37	1	C17=0			AL_1	1581
CLASSE 3 / 3										
V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			NUM . LIBELLE		FREQUENCES CARACTERISTIQUES		IDEN	POIDS
		CLA/FRE	FRE/CLA	GLOBAL						
				4.16			CLASSE 3 / 3		aa3a	99
19.49	0.0000	70.41	69.70	4.11	4	C17=3			AL_4	98
5.37	0.0000	13.13	26.26	8.31	3	C17=2			AL_3	198
-4.78	0.0000	0.79	4.04	21.20	2	C17=1			AL_2	505
-14.74	0.0000	0.00	0.00	66.37	1	C17=0			AL_1	1581

Source : Données enquêtes PASEC 1995-1996 et calculs sous SPAD

CLASSE 1 / 3

V.TEST	PROBA	---- POURCENTAGES ----			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				41.18	CLASSE 1 / 3		aala	1944
51.42	0.000	78.93	88.63	46.24	C42=1	Tele	BM_2	2183
46.19	0.000	65.18	96.97	61.26	C37=1	Electricite	BH_2	2892
45.72	0.000	76.71	82.36	44.21	C36=1	Robinet	BG_2	2087
45.47	0.000	92.23	61.06	27.26	C34=1	Frigo	BE_2	1287
40.07	0.000	71.12	80.30	46.49	C35=1	Fauteuil	BF_2	2195
33.84	0.000	77.94	56.53	29.87	C46=1	Toilette	BQ_2	1410
30.73	0.000	68.05	65.64	39.72	C44=1	Rechaud	BO_2	1875
25.98	0.000	74.00	43.62	24.27	C41=1	Video	BL_2	1146
19.20	0.000	56.50	61.06	44.50	C38=0	Lampe	BI_1	2101
18.60	0.000	67.71	33.44	20.33	C39=1	Voiture	BJ_2	960
17.94	0.000	47.00	93.06	81.53	C43=1	Radio	BN_2	3849
15.43	0.000	45.47	94.60	85.66	C49=1	Chaise	BT_2	4044
14.94	0.000	50.61	68.83	56.01	C48=1	Latrine	BS_2	2644
12.77	0.000	48.64	70.63	59.80	C47=0	Puits	BR_1	2823
6.90	0.000	46.04	57.05	51.03	C40=0	Velo	BK_1	2409
2.84	0.002	42.43	75.10	72.89	C45=1	Charbon	BP_2	3441
-2.84	0.002	37.81	24.90	27.11	C45=0	Charbon	BP_1	1280
-6.90	0.000	36.12	42.95	48.97	C40=1	Velo	BK_2	2312
-12.77	0.000	30.08	29.37	40.20	C47=1	Puits	BR_2	1898
-14.94	0.000	29.18	31.17	43.99	C48=0	Latrine	BS_1	2077
-15.43	0.000	15.51	5.40	14.34	C49=0	Chaise	BT_1	677
-17.94	0.000	15.48	6.94	18.47	C43=0	Radio	BN_1	872
-18.60	0.000	34.41	66.56	79.67	C39=0	Voiture	BJ_1	3761
-19.20	0.000	28.89	38.94	55.50	C38=1	Lampe	BI_2	2620
-25.98	0.000	30.66	56.38	75.73	C41=0	Video	BL_1	3575
-30.73	0.000	23.47	34.36	60.28	C44=0	Rechaud	BO_1	2846
-33.84	0.000	25.52	43.47	70.13	C46=0	Toilette	BQ_1	3311
-40.07	0.000	15.16	19.70	53.51	C35=0	Fauteuil	BF_1	2526
-45.47	0.000	22.04	38.94	72.74	C34=0	Frigo	BE_1	3434
-45.72	0.000	13.02	17.64	55.79	C36=0	Robinet	BG_1	2634
-46.19	0.000	3.23	3.03	38.74	C37=0	Electricite	BH_1	1829
-51.42	0.000	8.71	11.37	53.76	C42=0	Tele	BM_1	2538

CLASSE 2 / 3

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				16.27	CLASSE 2 / 3		aa2a	768
39.29	0.000	75.92	66.93	14.34	C49=0	Chaise	BT_1	677
36.60	0.000	62.61	71.09	18.47	C43=0	Radio	BN_1	872
25.42	0.000	27.97	92.45	53.76	C42=0	Tele	BM_1	2538
23.49	0.000	38.20	63.67	27.11	C45=0	Charbon	BP_1	1280
21.61	0.000	31.00	73.83	38.74	C37=0	Electricite	BH_1	1829
19.28	0.000	27.88	75.39	43.99	C48=0	Latrine	BS_1	2077
19.05	0.000	25.42	83.59	53.51	C35=0	Fauteuil	BF_1	2526
18.89	0.000	21.64	96.74	72.74	C34=0	Frigo	BE_1	3434
17.45	0.000	24.26	83.20	55.79	C36=0	Robinet	BG_1	2634
11.88	0.000	22.46	70.44	51.03	C40=0	Velo	BK_1	2409
10.36	0.000	20.72	76.17	59.80	C47=0	Puits	BR_1	2823
9.98	0.000	20.52	76.04	60.28	C44=0	Rechaud	B0_1	2846
9.86	0.000	19.57	84.38	70.13	C46=0	Toilette	BQ_1	3311
7.89	0.000	21.04	57.55	44.50	C38=0	Lampe	BI_1	2101
5.47	0.000	17.71	86.72	79.67	C39=0	Voiture	BJ_1	3761
3.65	0.000	17.37	80.86	75.73	C41=0	Video	BL_1	3575
-3.65	0.000	12.83	19.14	24.27	C41=1	Video	BL_2	1146
-5.47	0.000	10.63	13.28	20.33	C39=1	Voiture	BJ_2	960
-7.89	0.000	12.44	42.45	55.50	C38=1	Lampe	BI_2	2620
-9.86	0.000	8.51	15.63	29.87	C46=1	Toilette	BQ_2	1410
-9.98	0.000	9.81	23.96	39.72	C44=1	Rechaud	B0_2	1875
-10.36	0.000	9.64	23.83	40.20	C47=1	Puits	BR_2	1898
-11.88	0.000	9.82	29.56	48.97	C40=1	Velo	BK_2	2312
-17.45	0.000	6.18	16.80	44.21	C36=1	Robinet	BG_2	2087
-18.89	0.000	1.94	3.26	27.26	C34=1	Frigo	BE_2	1287
-19.05	0.000	5.74	16.41	46.49	C35=1	Fauteuil	BF_2	2195
-19.28	0.000	7.15	24.61	56.01	C48=1	Latrine	BS_2	2644
-21.61	0.000	6.95	26.17	61.26	C37=1	Electricite	BH_2	2892
-23.49	0.000	8.11	36.33	72.89	C45=1	Charbon	BP_2	3441
-25.42	0.000	2.66	7.55	46.24	C42=1	Tele	BM_2	2183
-36.60	0.000	5.77	28.91	81.53	C43=1	Radio	BN_2	3849
-39.29	0.000	6.28	33.07	85.66	C49=1	Chaise	BT_2	4044

CLASSE 3 / 3

V.TEST	PROBA	---- POURCENTAGES ----	MODALITES				IDEN	POIDS
		CLA/MOD MOD/CLA GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES				
			42.55	CLASSE 3 / 3			aa3a	2009
34.04	0.000	56.32	96.27	72.74	C34=0	Frigo	BE_1	3434
32.38	0.000	62.72	82.23	55.79	C36=0	Robinet	BG_1	2634
31.88	0.000	63.32	79.99	53.76	C42=0	Tele	BM_1	2538
27.58	0.000	54.91	90.49	70.13	C46=0	Toilette	BQ_1	3311
25.79	0.000	65.77	59.88	38.74	C37=0	Electricite	BH_1	1829
25.52	0.000	59.42	74.71	53.51	C35=0	Fauteuil	BF_1	2526
25.42	0.000	58.66	76.51	55.50	C38=1	Lampe	BI_2	2620
24.37	0.000	51.97	92.48	75.73	C41=0	Video	BL_1	3575
23.49	0.000	56.01	79.34	60.28	C44=0	Rechaud	BO_1	2846
20.98	0.000	48.24	97.11	85.66	C49=1	Chaise	BT_2	4044
20.22	0.000	60.27	56.94	40.20	C47=1	Puits	BR_2	1898
16.07	0.000	49.46	84.72	72.89	C45=1	Charbon	BP_2	3441
15.71	0.000	54.07	62.22	48.97	C40=1	Velo	BK_2	2312
15.09	0.000	47.89	89.65	79.67	C39=0	Voiture	BJ_1	3761
14.06	0.000	47.23	90.49	81.53	C43=1	Radio	BN_2	3849
-14.06	0.000	21.90	9.51	18.47	C43=0	Radio	BN_1	872
-15.09	0.000	21.67	10.35	20.33	C39=1	Voiture	BJ_2	960
-15.71	0.000	31.51	37.78	51.03	C40=0	Velo	BK_1	2409
-16.07	0.000	23.98	15.28	27.11	C45=0	Charbon	BP_1	1280
-20.22	0.000	30.64	43.06	59.80	C47=0	Puits	BR_1	2823
-20.98	0.000	8.57	2.89	14.34	C49=0	Chaise	BT_1	677
-23.49	0.000	22.13	20.66	39.72	C44=1	Rechaud	BO_2	1875
-24.37	0.000	13.18	7.52	24.27	C41=1	Video	BL_2	1146
-25.42	0.000	22.47	23.49	44.50	C38=0	Lampe	BI_1	2101
-25.52	0.000	23.14	25.29	46.49	C35=1	Fauteuil	BF_2	2195
-25.79	0.000	27.87	40.12	61.26	C37=1	Electricite	BH_2	2892
-27.58	0.000	13.55	9.51	29.87	C46=1	Toilette	BQ_2	1410
-31.88	0.000	18.42	20.01	46.24	C42=1	Tele	BM_2	2183
-32.38	0.000	17.11	17.77	44.21	C36=1	Robinet	BG_2	2087
-34.04	0.000	5.83	3.73	27.26	C34=1	Frigo	BE_2	1287

Source : données enquêtes PASEC 1995-1996 et calculs sous SPAD.

Tableau A3.9: Variables entrant dans la construction de l'indicateur de dotation des ressources des écoles

Variable	Éléments constitutifs et libellé
matecol	<p style="text-align: center;">Matériel à la disposition des enseignants</p> <p>Un ou des dictionnaires, une ou plusieurs cartes récentes, une mappemonde, des instruments de mesure (poids, capacité), du matériel de géométrie (règles, équerre), les programmes d'enseignements, des guides pédagogiques adaptés aux manuels, craie en nombre suffisant, tableau.</p>
equipecol	<p style="text-align: center;">Équipement de l'école</p> <p>Une clôture autour de l'école ou du groupe scolaire, de l'eau potable, des latrines en nombre suffisants pour les élèves, un jardin scolaire, un terrain de sport, un bureau pour le directeur, une salle de réunion pour les maitres, un gardien, une grande cour, un local pour le stockage du matériel.</p>
Nbre_enseignants	Le nombre de maitres de sexe masculin
Nbre_enseignantes	Le nombre de maitres de sexe féminin
Nbre_class	Le nombre de salles de classe

Source : Enquête 2002.

Tableau A3.10: Individu moyen de l'ACP

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES
 STATISTIQUES SOMMAIRES DES VARIABLES CONTINUES
 EFFECTIF TOTAL : 89 POIDS TOTAL : 89.00

NUM . IDEN - LIBELLE	EFFECTIF	POIDS	MOYENNE	ECART-TYPE	MINIMUM	MAXIMUM
12 . C13 - Matecol	89	89.00	6.65	1.60	2.00	9.00
13 . C14 - Ekipecol	89	89.00	5.06	1.81	1.00	9.00
26 . C27 - Nbre_Class	89	89.00	6.29	0.96	3.00	12.00
29 . C30 - Nbre_Enseignants	89	89.00	5.23	1.63	2.00	11.00
30 . C31 - Nbre_Enseignantes	89	89.00	1.57	1.85	-4.05	8.00

Tableau A3.11 : Caractéristique par les moyennes de la coupure en 3 classes (construction de l'indicateur de dotation des écoles)
 CLASSE 1 / 3

V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL	CLASSE GENERAL	CLASSE GENERAL	NUM.LIBELLE		
		CLASSE 1 / 3		(POIDS = 30.00	EFFECTIF = 30)			aala
5.15	0.000	6.46	5.06	1.48	1.81	13.Ekipecol		C14
3.22	0.001	2.46	1.57	1.57	1.85	30.Nbre_Enseignantes		C31
1.98	0.024	45.10	43.56	3.81	5.22	17.Age_Dir		C18
1.76	0.040	7.08	6.65	1.36	1.60	12.Matecol		C13
1.64	0.051	4.74	4.08	2.68	2.70	22.Exper03_Dir		C23
0.60	0.276	8.57	8.01	5.20	6.30	21.Exper02_Dir		C22
0.59	0.278	21.75	21.16	5.50	6.67	20.Exper01_Dir		C21
-1.80	0.036	6.03	6.29	0.66	0.96	26.Nbre_Class		C27
-5.21	0.000	3.96	5.23	1.19	1.63	29.Nbre_Enseignants		C30

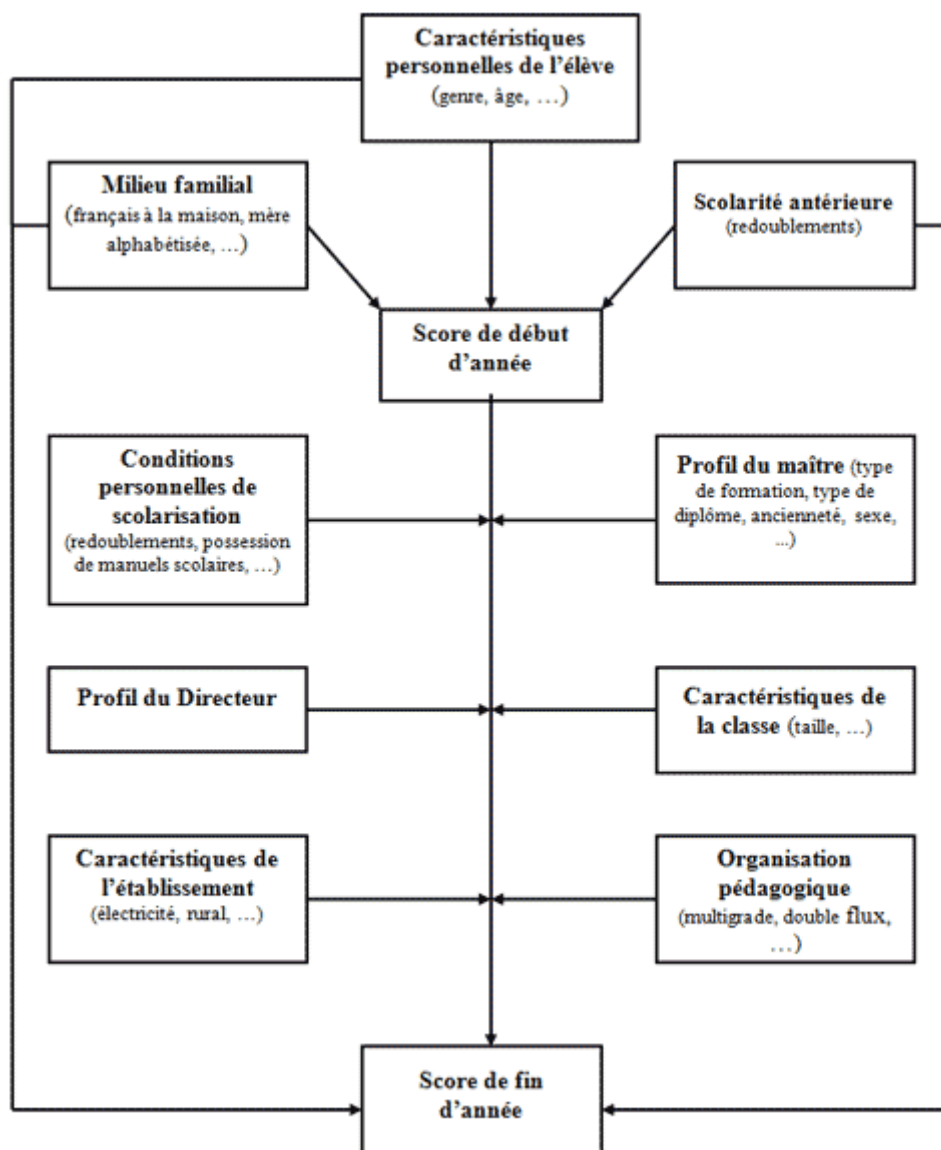
CLASSE 2 / 3

V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL	CLASSE GENERAL	NUM.LIBELLE		
		CLASSE 2 / 3		(POIDS =	53.00	EFFECTIF =	53)	aa2a
2.70	0.003	5.62	5.23	1.06	1.63	29.Nbre_Enseignants		C30
-0.02	0.492	21.15	21.16	7.07	6.67	20.Exper01_Dir		C21
-0.20	0.422	7.91	8.01	6.74	6.30	21.Exper02_Dir		C22
-0.74	0.229	3.91	4.08	2.74	2.70	22.Exper03_Dir		C23
-1.44	0.075	42.90	43.56	5.74	5.22	17.Age_Dir		C18
-1.67	0.047	6.15	6.29	0.41	0.96	26.Nbre_Class		C27
-2.24	0.013	6.34	6.65	1.68	1.60	12.Matecol		C13
-5.73	0.000	0.64	1.57	1.10	1.85	30.Nbre_Enseignantes		C31
-5.87	0.000	4.13	5.06	1.29	1.81	13.Ekipecol		C14

CLASSE 3 / 3

V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL	CLASSE GENERAL	NUM.LIBELLE		
		CLASSE 3 / 3		(POIDS =	6.00	EFFECTIF =	6)	aa3a
6.66	0.000	8.83	6.29	1.77	0.96	26.Nbre_Class		C27
5.14	0.000	5.33	1.57	1.37	1.85	30.Nbre_Enseignantes		C31
4.54	0.000	8.17	5.23	2.11	1.63	29.Nbre_Enseignants		C30
1.77	0.038	6.33	5.06	1.97	1.81	13.Ekipecol		C14
1.07	0.143	7.33	6.65	1.25	1.60	12.Matecol		C13
-0.74	0.230	6.17	8.01	6.87	6.30	21.Exper02_Dir		C22
-0.92	0.180	41.67	43.56	4.53	5.22	17.Age_Dir		C18
-1.07	0.142	18.33	21.16	7.61	6.67	20.Exper01_Dir		C21
-1.64	0.051	2.33	4.08	0.47	2.70	22.Exper03_Dir		C23

Figure A3 : Schéma d'analyse du PASEC



Source : Site du CONFEMEN, méthodologie du PASEC.

Encadré 3.1 : variables de l'AFM pour le niveau 2

```

INDIVIDUS ACTIFS (Niveau 2) 80
SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
VARIABLES NOMINALES ACTIVES
  12 VARIABLES          28 MODALITES ASSOCIEES
-----
  4 . sexe_maitre          (  2 MODALITES )
  6 . dipl_aca_maitre     (  2 MODALITES )
  7 . dipl_prof_maitre   (  5 MODALITES )
 11 . form_cont_maitr    (  2 MODALITES )
 12 . form_manu_maitrm   (  2 MODALITES )
 16 . nat_class          (  2 MODALITES )
 20 . remedia           (  2 MODALITES )
 21 . remed2a          (  2 MODALITES )
 22 . rlationa         (  2 MODALITES )
 24 . dipl_aca_dir      (  2 MODALITES )
 25 . dipl_prof_dir     (  3 MODALITES )
 29 . form_ecole_dir    (  2 MODALITES )
-----
VARIABLES CONTINUES ACTIVES
  20 VARIABLES
-----
  5 . age_maitre          ( CONTINUE )
  8 . exper01_maitr     ( CONTINUE )
  9 . exper02_maitr     ( CONTINUE )
 10 . exper03_maitr     ( CONTINUE )
 13 . nte               ( CONTINUE )
 14 . neb               ( CONTINUE )
 15 . ekipclas         ( CONTINUE )
 17 . nbre_fill_class   ( CONTINUE )
 18 . livr_mathelev     ( CONTINUE )
 19 . livr_francelev    ( CONTINUE )
 23 . age_dir           ( CONTINUE )
 26 . exper01_dir       ( CONTINUE )
 27 . exper02_dir       ( CONTINUE )
 28 . exper03_dir       ( CONTINUE )
 30 . age_eleve_mean    ( CONTINUE )
 31 . sexe_eleve_plt    ( CONTINUE )
 32 . redoubl_pgt       ( CONTINUE )
 34 . nsec_favoris@a_pgt ( CONTINUE )
 35 . nsec_d@a_favoris@a_pgt ( CONTINUE )
 36 . nsec_interm@a_diaire_pgt ( CONTINUE )

```

Encadré 3.2 : histogramme des valeurs propres relatif à l'AFM niveau 2

```

HISTOGRAMME DES 34 PREMIERES VALEURS PROPRES
-----
| NUMERO | VALEUR | POURCENT. | POURCENT. |
|         | PROPRE |            | CUMULE    |
|-----|-----|-----|-----|
|  1 | 1.4976 | 11.37 | 11.37 | *****
|  2 | 1.1820 |  8.98 | 20.35 | *****
|  3 | 1.0732 |  8.15 | 28.50 | *****
|  4 | 1.0075 |  7.65 | 36.15 | *****
|  5 | 0.8814 |  6.69 | 42.84 | *****
|  6 | 0.7879 |  5.98 | 48.82 | *****
|  7 | 0.7043 |  5.35 | 54.17 | *****
|  8 | 0.6198 |  4.71 | 58.88 | *****
|  9 | 0.5680 |  4.31 | 63.19 | *****
| 10 | 0.4990 |  3.79 | 66.98 | *****
| 11 | 0.4546 |  3.45 | 70.43 | *****
| 12 | 0.4154 |  3.15 | 73.59 | *****
| 13 | 0.3875 |  2.94 | 76.53 | *****
| 14 | 0.3711 |  2.82 | 79.35 | *****
| 15 | 0.3398 |  2.58 | 81.93 | *****
| 16 | 0.2883 |  2.19 | 84.12 | *****
| 17 | 0.2822 |  2.14 | 86.26 | *****
| 18 | 0.2568 |  1.95 | 88.21 | *****
| 19 | 0.2079 |  1.58 | 89.79 | *****
| 20 | 0.1850 |  1.40 | 91.19 | *****
| 21 | 0.1707 |  1.30 | 92.49 | *****
| 22 | 0.1541 |  1.17 | 93.66 | *****
| 23 | 0.1361 |  1.03 | 94.69 | *****
| 24 | 0.1340 |  1.02 | 95.71 | *****
| 25 | 0.0999 |  0.76 | 96.47 | *****
| 26 | 0.0913 |  0.69 | 97.16 | *****
| 27 | 0.0750 |  0.57 | 97.73 | *****
| 28 | 0.0714 |  0.54 | 98.27 | *****
| 29 | 0.0630 |  0.48 | 98.75 | *****
| 30 | 0.0584 |  0.44 | 99.20 | *****
| 31 | 0.0408 |  0.31 | 99.51 | *****
| 32 | 0.0281 |  0.21 | 99.72 | *****
| 33 | 0.0260 |  0.20 | 99.92 | *****
| 34 | 0.0110 |  0.08 | 100.00 | *
-----

```

Encadré 3.3 : variables de l'AFM pour le niveau 4

```

INDIVIDUS ACTIFS (Niveau 4)      84
SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
VARIABLES NOMINALES ACTIVES
  12 VARIABLES      28 MODALITES ASSOCIEES
-----
  4 . sexe_maitre      ( 2 MODALITES )
  6 . dipl_aca_maitre  ( 2 MODALITES )
  7 . dipl_prof_maitre ( 5 MODALITES )
 11 . form_cont_maitr  ( 2 MODALITES )
 12 . form_manu_maitrm ( 2 MODALITES )
 16 . nat_class        ( 2 MODALITES )
 20 . remedia          ( 2 MODALITES )
 21 . remed2a         ( 2 MODALITES )
 22 . rlationa         ( 2 MODALITES )
 24 . dipl_aca_dir     ( 2 MODALITES )
 25 . dipl_prof_dir    ( 3 MODALITES )
 29 . form_ecole_dir   ( 2 MODALITES )
-----
VARIABLES CONTINUES ACTIVES
  20 VARIABLES
-----
  5 . age_maitre      ( CONTINUE )
  8 . exper01_maitr  ( CONTINUE )
  9 . exper02_maitr  ( CONTINUE )
 10 . exper03_maitr  ( CONTINUE )
 13 . nte             ( CONTINUE )
 14 . neb             ( CONTINUE )
 15 . ekipclas       ( CONTINUE )
 17 . nbre_fill_class ( CONTINUE )
 18 . livr_mathelev  ( CONTINUE )
 19 . livr_francelev ( CONTINUE )
 23 . age_dir         ( CONTINUE )
 26 . exper01_dir    ( CONTINUE )
 27 . exper02_dir    ( CONTINUE )
 28 . exper03_dir    ( CONTINUE )
 30 . age_eleve_mean ( CONTINUE )
 31 . sexe_eleve_plt ( CONTINUE )
 32 . redoubl_pgt     ( CONTINUE )
 34 . nsec_favorisA@_pgt ( CONTINUE )
 35 . nsec_dA@favorisA@_pgt ( CONTINUE )
 36 . nsec_intermA@diaire_pgt ( CONTINUE )

```

Encadré 3.4 : histogramme des valeurs propres relatif à l'AFM niveau 4

HISTOGRAMME DES 34 PREMIERES VALEURS PROPRES				
NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	1.3246	11.72	11.72	*****
2	1.1226	9.93	21.65	*****
3	0.9546	8.45	30.10	*****
4	0.9264	8.20	38.29	*****
5	0.8315	7.36	45.65	*****
6	0.6567	5.81	51.46	*****
7	0.6041	5.34	56.80	*****
8	0.5401	4.78	61.58	*****
9	0.5079	4.49	66.07	*****
10	0.4837	4.28	70.35	*****
11	0.4453	3.94	74.29	*****
12	0.3862	3.42	77.71	*****
13	0.2937	2.60	80.31	*****
14	0.2767	2.45	82.75	*****
15	0.2281	2.02	84.77	*****
16	0.2045	1.81	86.58	*****
17	0.1910	1.69	88.27	*****
18	0.1867	1.65	89.92	*****
19	0.1511	1.34	91.26	*****
20	0.1483	1.31	92.57	*****
21	0.1340	1.19	93.76	*****
22	0.1138	1.01	94.76	*****
23	0.0945	0.84	95.60	*****
24	0.0909	0.80	96.40	*****
25	0.0808	0.71	97.12	*****
26	0.0774	0.68	97.80	*****
27	0.0646	0.57	98.38	****
28	0.0569	0.50	98.88	****
29	0.0500	0.44	99.32	****
30	0.0368	0.33	99.65	***
31	0.0254	0.22	99.87	**
32	0.0080	0.07	99.94	*
33	0.0065	0.06	100.00	*
34	0.0000	0.00	100.00	*

Encadré 3.5 : variables de l'AFM pour le niveau 6

```

INDIVIDUS ACTIFS (niveau 6) 80
SELECTION DES INDIVIDUS ET DES VARIABLES UTILES
VARIABLES NOMINALES ACTIVES
  12 VARIABLES      28 MODALITES ASSOCIEES
-----
  4 . sexe_maitre          (  2 MODALITES )
  6 . dipl_aca_maitre      (  2 MODALITES )
  7 . dipl_prof_maitre     (  5 MODALITES )
 11 . form_cont_maitr     (  2 MODALITES )
 12 . form_manu_maitrm     (  2 MODALITES )
 16 . nat_class            (  2 MODALITES )
 20 . remedia             (  2 MODALITES )
 21 . remedia2a           (  2 MODALITES )
 22 . rlationa            (  2 MODALITES )
 24 . dipl_aca_dir         (  2 MODALITES )
 25 . dipl_prof_dir        (  3 MODALITES )
 29 . form_ecole_dir       (  2 MODALITES )
-----
VARIABLES CONTINUES ACTIVES
  20 VARIABLES
-----
  5 . age_maitre           ( CONTINUE )
  8 . exper01_maitr       ( CONTINUE )
  9 . exper02_maitr       ( CONTINUE )
 10 . exper03_maitr       ( CONTINUE )
 13 . nte                  ( CONTINUE )
 14 . neb                  ( CONTINUE )
 15 . ekipclas             ( CONTINUE )
 17 . nbre_fill_class      ( CONTINUE )
 18 . livr_mathelev        ( CONTINUE )
 19 . livr_francelev       ( CONTINUE )
 23 . age_dir              ( CONTINUE )
 26 . exper01_dir          ( CONTINUE )
 27 . exper02_dir          ( CONTINUE )
 28 . exper03_dir          ( CONTINUE )
 30 . age_eleve_mean       ( CONTINUE )
 31 . sexe_eleve_plt       ( CONTINUE )
 32 . redoubl_pgt          ( CONTINUE )
 34 . nsec_favorisA@ pgt   ( CONTINUE )
 35 . nsec_dA@favorisA@ pgt ( CONTINUE )
 36 . nsec_intermA@diaire_pgt ( CONTINUE )

```

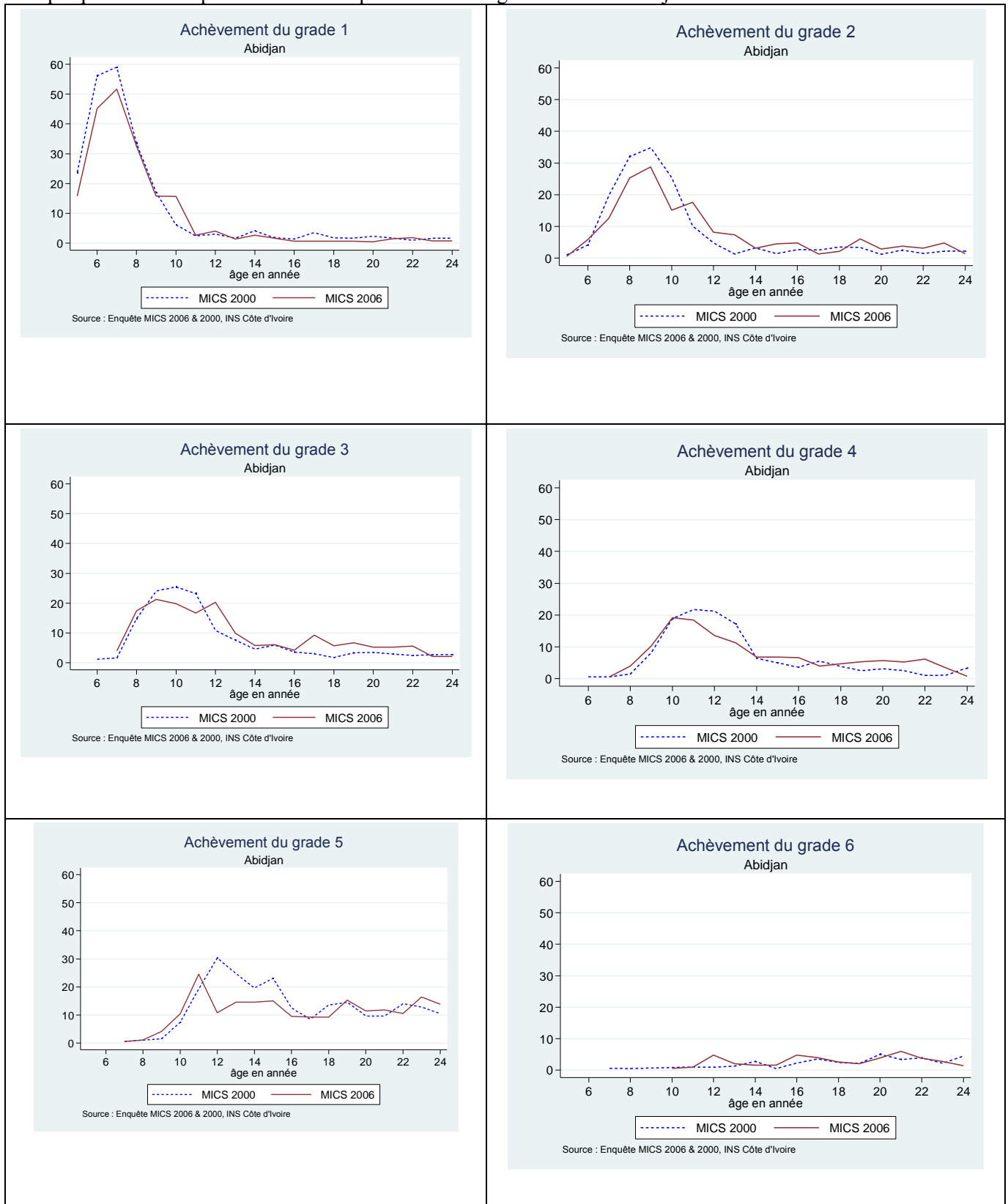
Encadré 3.6 : histogramme des valeurs propres relatif à l'AFM niveau 6

```

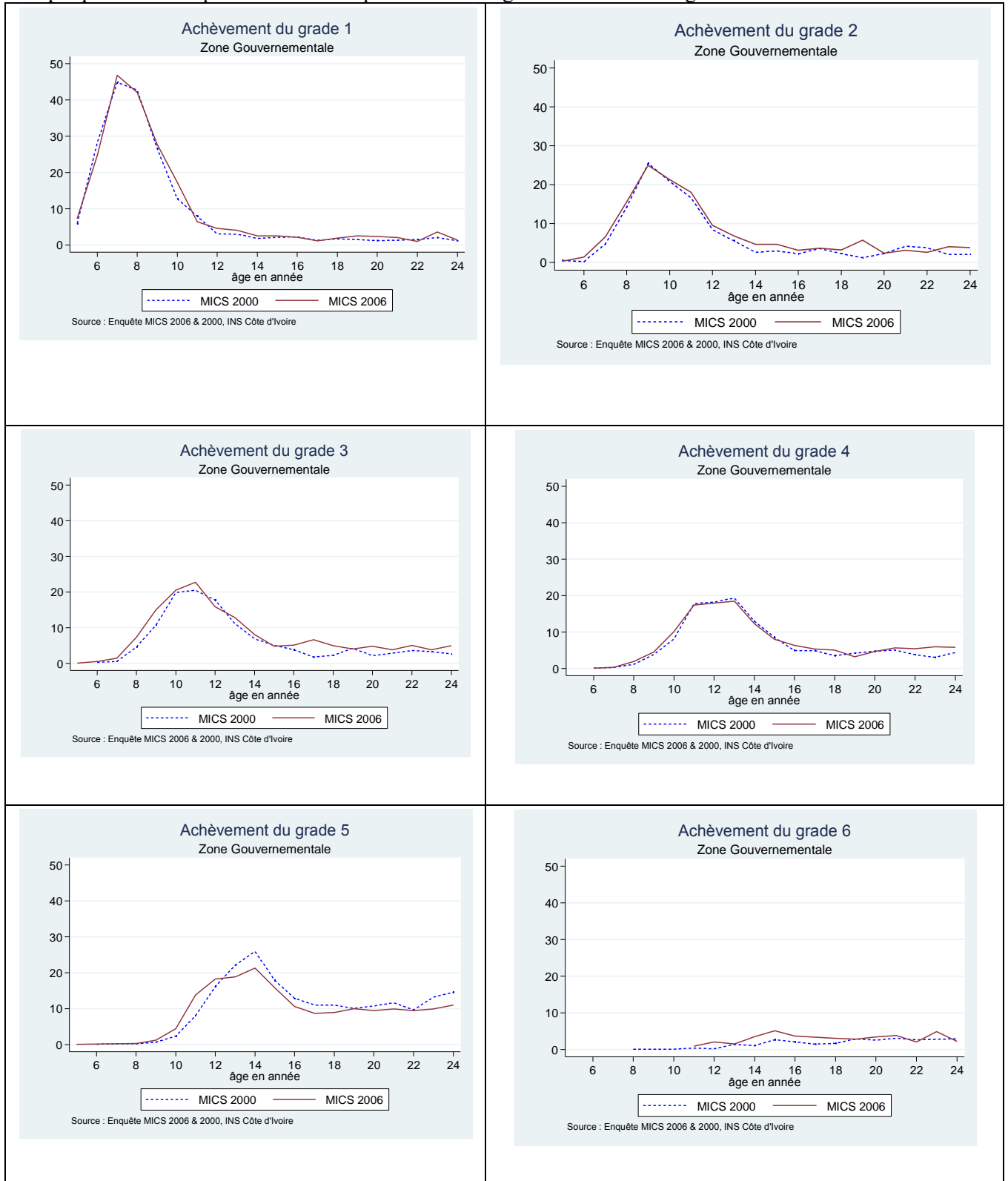
HISTOGRAMME DES 34 PREMIERES VALEURS PROPRES
-----
| NUMERO | VALEUR | POURCENT. | POURCENT. |
|        | PROPRE |            | CUMULE    |
|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 1.4976 | 11.37 | 11.37 | *****
| 2 | 1.1820 | 8.98  | 20.35 | *****
| 3 | 1.0732 | 8.15  | 28.50 | *****
| 4 | 1.0075 | 7.65  | 36.15 | *****
| 5 | 0.8814 | 6.69  | 42.84 | *****
| 6 | 0.7879 | 5.98  | 48.82 | *****
| 7 | 0.7043 | 5.35  | 54.17 | *****
| 8 | 0.6198 | 4.71  | 58.88 | *****
| 9 | 0.5680 | 4.31  | 63.19 | *****
|10 | 0.4990 | 3.79  | 66.98 | *****
|11 | 0.4546 | 3.45  | 70.43 | *****
|12 | 0.4154 | 3.15  | 73.59 | *****
|13 | 0.3875 | 2.94  | 76.53 | *****
|14 | 0.3711 | 2.82  | 79.35 | *****
|15 | 0.3398 | 2.58  | 81.93 | *****
|16 | 0.2883 | 2.19  | 84.12 | *****
|17 | 0.2822 | 2.14  | 86.26 | *****
|18 | 0.2568 | 1.95  | 88.21 | *****
|19 | 0.2079 | 1.58  | 89.79 | *****
|20 | 0.1850 | 1.40  | 91.19 | *****
|21 | 0.1707 | 1.30  | 92.49 | *****
|22 | 0.1541 | 1.17  | 93.66 | *****
|23 | 0.1361 | 1.03  | 94.69 | *****
|24 | 0.1340 | 1.02  | 95.71 | *****
|25 | 0.0999 | 0.76  | 96.47 | *****
|26 | 0.0913 | 0.69  | 97.16 | *****
|27 | 0.0750 | 0.57  | 97.73 | *****
|28 | 0.0714 | 0.54  | 98.27 | *****
|29 | 0.0630 | 0.48  | 98.75 | *****
|30 | 0.0584 | 0.44  | 99.20 | *****
|31 | 0.0408 | 0.31  | 99.51 | *****
|32 | 0.0281 | 0.21  | 99.72 | *****
|33 | 0.0260 | 0.20  | 99.92 | *****
|34 | 0.0110 | 0.08  | 100.00 | *

```


Graphique A3.1 : Proportion d'enfants qui achèvent les grades 1 à 6 à Abidjan

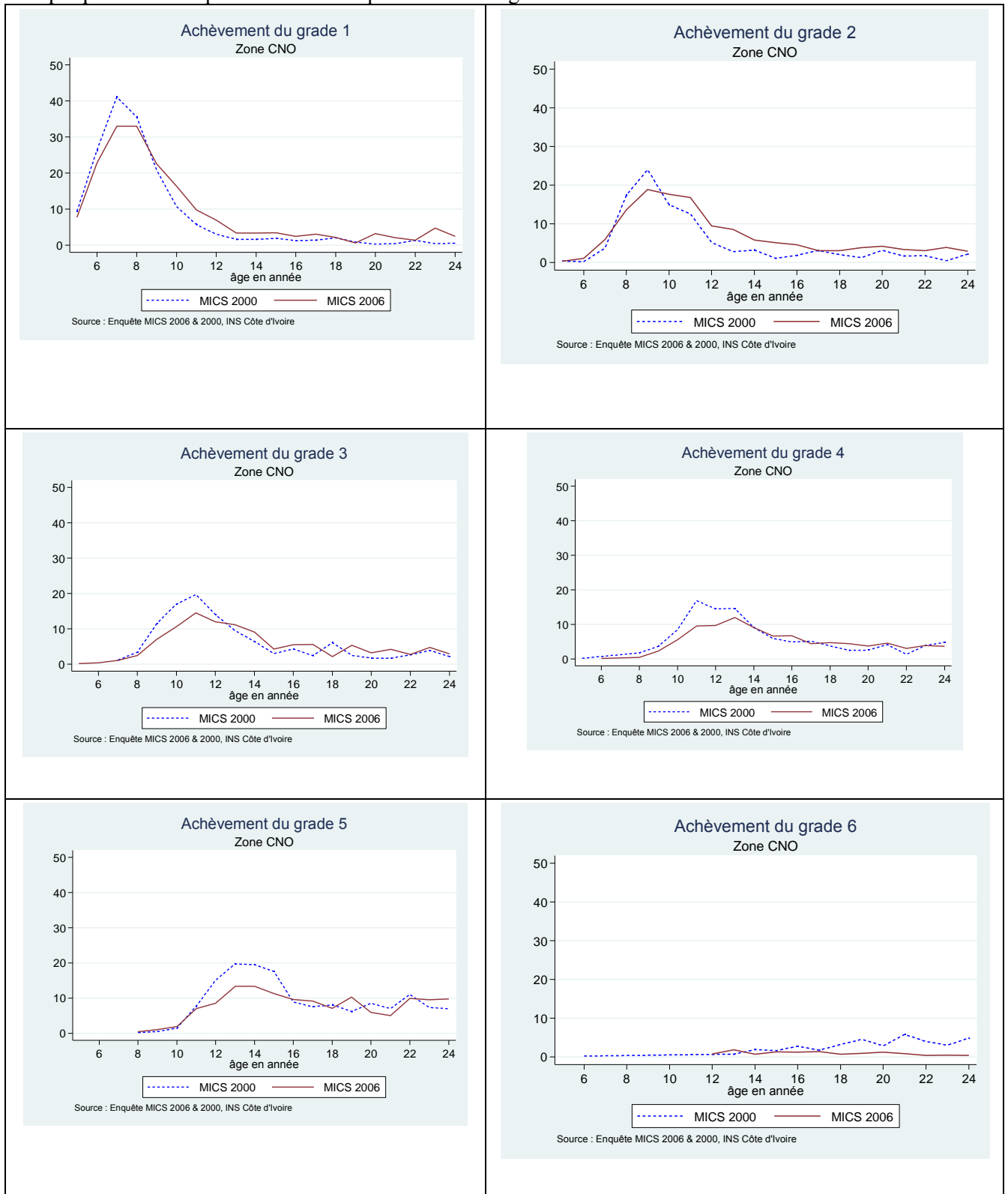


Graphique A3.2 : Proportion d'enfants qui achèvent les grades 1 à 6 en zone gouvernementale



Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Graphique A3.3 : Proportion d'enfants qui achèvent les grades 1 à 6 en zone CNO



Sources de données: Enquêtes MICS 2000 et MICS2006 réalisées en Côte d'Ivoire en 2000 et en 2006.

Table des matières

REMERCIEMENTS	III
RÉSUMÉ.....	IV
ABSTRACT	V
SOMMAIRE	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES ET GRAPHIQUES.....	XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	XIV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE L'ÉTUDE.....	16
CHAPITRE 1- CONTEXTE IVOIRIEN.....	18
1.1- Aspects physiques	19
1.2- Politique de décentralisation et d'aménagement du territoire.....	21
1.3- Des inégalités sur le territoire ivoirien	23
CHAPITRE 2- NÉCESSITÉ DE L'EPT ET SON ADAPTATION AU CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE IVOIRIEN.....	30
2.1- Définition des concepts	30
2.1.1- Croissance et développement économique	30
2.1.2- Relation entre éducation et croissance économique	32
2.1.3- Théorie du développement humain	33
2.2- Prise en compte de l'éducation dans l'analyse économique	35
2.3- Théories de l'éducation	36
2.3.1- Théorie du capital humain	36
2.3.2- Théories alternatives du capital humain	39
2.3.2.1- Modèle de signalement ou théorie du filtre.....	39
2.3.2.2- Théorie de la concurrence pour l'emploi.....	40
2.3.2.3- Théorie de la segmentation et distribution de l'emploi	41
2.4- Contexte politique ivoirien.....	42
2.5- Pauvreté en Côte d'Ivoire.....	46
2.6- Contexte sanitaire.....	56
2.7- Contexte éducatif.....	58
2.7.1- Education dans la société traditionnelle ivoirienne	59
2.7.2- Apparition et évolution des premières écoles islamiques.....	60
2.7.3- Premières écoles catholiques	61
2.7.4- Emergence des écoles laïques	61
2.7.5- Evolution du système éducatif colonial après la Conférence de Dakar	62
2.7.6- Ecole postcoloniale	64
CHAPITRE 3- EVALUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	67
3.1- Plans de développement et orientations des politiques éducatives	67

3.1.1- Plans relatifs au développement de l'éducation	68
3.1.2- Refondation de l'école ivoirienne	69
3.1.2.1- Orientations des politiques éducatives extraites du message du ministre Michel Amani N'guessan	70
3.1.2.2- Orientations de politiques éducatives extraites du discours de la rentrée scolaire 2007-2008 du Ministre de l'Education nationale.	70
3.1.3- Objectifs d'amélioration des intrants.	71
3.1.4- Objectifs d'amélioration du processus.	71
3.1.5- Objectifs d'amélioration des extrants.....	72
3.1.6- Objectifs d'amélioration de l'environnement	72
3.2- Organisation du système éducatif ivoirien	73
3.2.1- Enseignement préscolaire.....	76
3.2.2- Enseignement primaire	79
3.2.3- Enseignement secondaire général.....	83
3.2.4- Enseignement technique et professionnel	88
3.2.5- Enseignement supérieur	90
3.3- Education, formation et alphabétisation.....	92
3.4- Financement de l'éducation	95
3.5- Diagnostic de l'enseignement primaire.....	102
3.5.1- Accès à l'école primaire.....	102
3.5.1.1- Effectifs des nouveaux entrants au Grade 1	102
3.5.1.2- Accessibilité au Grade 1 du primaire	104
3.5.1.3- Disparités régionales au niveau de l'accès au Grade 1 du primaire.....	107
3.5.2- Participation des élèves à l'enseignement primaire.....	111
3.5.2.1- Indicateur de couverture à l'enseignement primaire.....	112
3.5.2.2 - Différenciation régionale de la couverture à l'enseignement primaire ..	114
3.5.2.3- Parité au primaire	119
3.5.3- Qualité de l'enseignement primaire	121
3.5.3.1- Statuts du personnel enseignant	121
3.5.3.2- Encadrement des élèves du primaire au niveau national	127
3.5.3.3- Encadrement des élèves du primaire au niveau des régions du pays.....	128
3.5.3.4- Achèvement au primaire	131
3.5.3.5- Réussite aux examens de fin du cycle primaire	134
3.5.3.6- Taux de transition dans l'enseignement primaire	135
3.5.3.7- Indicateurs d'efficacité interne.....	136

DEUXIÈME PARTIE : DES DIFFÉRENCES DANS LES ALLOCATIONS EN RESSOURCES SE TRADUISENT-ELLES PAR DES DIFFÉRENCES DE RÉSULTATS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN CÔTE D'IVOIRE ?..... 141

INTRODUCTION..... 142

CHAPITRE 1- DE LA RELATION ENTRE ALLOCATION DES RESSOURCES DES ÉCOLES

PRIMAIRES ET QUALITÉ DES RÉSULTATS SCOLAIRES..... 149

1.1- Définitions et mesures..... 149

 1.1.1- Education
 149 |

 1.1.2- Education de base
 151 |

 1.1.3- Qualité de l'éducation.....
 152 |

1.1.4- Efficacité des écoles	156
1.1.5- Concept d'efficience	158
1.1.6- Equité et qualité	159
1.1.7- Pilotage de la qualité.....	161
1.1.7.1- Mesurer la qualité	161
1.1.7.2- Définir le pilotage de la qualité.....	162
1.1.7.3- Comment piloter la qualité ?	163
1.1.7.4- Pourquoi piloter la qualité ?	164
1.2- Identification d'une école efficace	165
1.2.1- Ce qu'on entend par « école efficace »	165
1.2.2- Caractéristiques d'une école efficace	166
1.3- Améliorer l'efficacité des écoles en se référant aux caractéristiques des « écoles efficaces »	167
1.4- Effets des ressources scolaires sur les résultats des élèves	169
1.4.1- Effet du personnel enseignant sur les résultats des élèves.....	169
1.4.1.1- Statut de l'enseignant : fonctionnaire ou non-fonctionnaire.....	169
1.4.1.2- Niveau académique de l'enseignant.....	171
1.4.1.3- Formation professionnelle de l'enseignant	172
1.4.1.4- Sexe de l'enseignant	174
1.4.1.5- Rôle du maître et de ses caractéristiques dans le processus d'acquisition	174
1.4.1.6- Part des caractéristiques de l'enseignant dans l'explication des acquisitions des élèves	175
1.4.2- Effet du matériel pédagogique sur les résultats des élèves	177
1.4.2.1- Manuels scolaires.....	177
1.4.2.2- Guide pédagogique de l'enseignant	179
1.4.2.3- Equipement des écoles et des classes	179
1.5- Effets des autres facteurs sur les résultats des élèves.....	179
1.5.1- Rôle de l'environnement socio culturel et économique de l'élève	179
1.5.1.1- Caractéristiques de l'élève.....	179
1.5.1.2- Environnement socioculturel de l'enfant	180
1.5.1.3- Environnement socioéconomique de l'enfant	181
1.5.1.4- Activités extra scolaires	181
1.5.1.5- Lieu de localisation géographique des écoles	182
1.5.2- Impact de la politique éducative	182
1.5.2.1- Taille des classes	182
1.5.2.2- Organisation pédagogique.....	185
1.5.2.3- Organisation de l'école : le rôle du directeur	185
1.5.2.4- Participation communautaire	186
1.5.2.5- Disponibilité des cantines scolaires	187
1.5.2.6- Introduction de la langue maternelle	188
1.5.2.7- Evaluation des résultats de l'école	192
1.5.3- Type d'écoles : écoles publiques versus écoles privées	194
1.6- Mesure des acquisitions des élèves	197
CHAPITRE 2- DIAGNOSTIC DE L'EFFICACITÉ DE L'ÉCOLE IVOIRIENNE ET SPÉCIFICATION DU MODÈLE D'ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ.....	204

2.1- Sources de données	204
2.2- Construction de l'enquête	205
2.2.1- Conception des épreuves et échantillonnage	205
2.2.1.1- Contenu des tests des épreuves de français	205
2.2.1.2- Contenu des tests des épreuves de mathématiques.....	206
2.2.2- Description des outils de collecte	206
2.2.2.1- Questionnaire directeur.....	206
2.2.2.2- Questionnaire maître.....	207
2.2.2.3- Questionnaire élève	207
2.2.3- Méthode d'échantillonnage.....	207
2.2.3.1- Choix des écoles.....	208
2.2.3.2- Choix des classes	208
2.2.3.3- Choix des élèves.....	208
2.2.3.4- Echantillon d'élèves	208
2.2.4- Collecte des données : distinction méthodologique entre PASEC et la présente étude	210
2.3- Qualités psychométriques des épreuves.....	211
2.4- Résultats globaux des différentes épreuves par domaine.....	211
2.5- Analyse des variances simples	213
2.6- Traitement des valeurs manquantes	214
2.6.1- Non-réponses totales.....	215
2.6.1.1- Interprétation des résultats : définition des partitions	216
2.6.1.2- Agrégation des caractéristiques des élèves au niveau des écoles	217
2.6.1.3- Imputation des caractéristiques des élèves de la base de 2002	217
2.6.2- Non-réponses partielles.....	217
2.7- Choix méthodologique et justification	218
2.7.1- Approches de mesures de l'efficacité	219
2.7.2- Avantages et inconvénients de la méthode DEA.....	220
2.8- Spécification du modèle d'évaluation de l'efficacité.....	220
2.8.1- Présentation de la méthode de l'enveloppe (DEA)	220
2.8.1.1- Construction de l'ensemble de production et mesure de l'efficience	221
2.8.1.2- Efficience et fondement théoriques de la mesure	222
2.8.1.3- Formulation mathématique : programme linéaire et résolution.....	224
2.8.2- Démarche méthodologique	227
2.8.2.1- Etape 1 : Classification des écoles en fonction de leur dotation en ressources	227
2.8.2.2- Etape 2 : Classification des élèves selon leur niveau socio-économico-culturel	227
2.8.2.3- Etape 3 : Construction de la frontière d'efficience par la méthode de l'enveloppe.....	227
2.8.2.3.1- Détermination du produit scolaire.....	228
2.8.2.3.2- Détermination des intrants scolaires ou inputs.....	228
2.8.2.3.3- Procédure à suivre.....	229
2.8.3- Etape 4 : Analyse descriptive	231
2.8.4- Etape 5 : Estimations paramétriques.....	231
CHAPITRE 3- PRINCIPAUX RÉSULTATS	232
3.1- Prise en compte de la variation	232

3.1.1- Catégorisation des écoles selon leur dotation en ressources	232
3.1.2- Catégorisation des élèves selon leur niveau socio-économico-culturel (NSEC)	233
3.1.2.1- Catégorisation des élèves du grade 2 (CP2) selon leur niveau socio- économico-culturel (NSEC)	233
3.1.2.2- Catégorisation des élèves du CE2 et CM2 selon leur niveau socio- économico-culturel (NSEC)	235
3.2- Mise en œuvre de la méthode de l'enveloppe (DEA)	237
3.2.1- Détection des outliers	237
3.2.2- Estimation des efficacités	239
3.3- Analyse de l'efficacité des écoles	240
3.3.1- Analyse descriptive de la dotation des écoles en ressources scolaires	240
3.3.1.1- Dotation en ressources des écoles et milieu de localisation	240
3.3.1.2- Dotation en ressources des écoles et région de localisation	241
3.3.2- Analyse de l'efficacité des écoles du point de vue des performances moyennes	243
3.3.2.1- Efficacité des écoles et dotation en ressources.....	245
3.3.2.2- Efficacité des écoles et grandes régions de localisation.....	246
3.3.2.3- Efficacité des écoles et milieu de localisation géographique des écoles .	247
3.3.3- Analyse de l'efficacité des écoles du point de vue du double critère de performances moyennes et d'équité.....	248
3.3.3.1- Efficacité des écoles et dotation en ressources.....	250
3.3.3.2- Efficacité des écoles et grandes régions de localisation.....	251
3.3.3.3- Efficacité des écoles et milieu de localisation.....	252
CHAPITRE 4- MODÉLISATION DE L'EFFICACITÉ	253
4.1- Choix méthodologique	253
4.1.1- Choix du modèle approprié et justification	253
4.1.2- Présentation du modèle	253
4.1.2.1- Formulation du modèle	254
4.1.2.2- Estimation du modèle	254
4.2- Mise en œuvre de la méthodologie	255
4.2.1- Spécification du modèle.....	257
4.3- Estimation des scores obtenus à l'objectif de maximisation des performances moyennes.....	257
4.3.1- Résultat du modèle	257
4.3.2- Tests de validation du modèle	260
4.3.3- Caractéristiques des écoles et efficacité.....	262
4.3.4- Caractéristiques des enseignants et efficacité des écoles.....	263
4.3.5- Caractéristiques de la classe et efficacité des écoles	264
4.3.6- Caractéristiques des élèves et efficacité des écoles.....	264
4.4- Estimation des scores obtenus à l'objectif de double maximisation des performances moyennes et du critère d'équité.....	265
4.4.1- Résultat du modèle	266
4.4.2- Tests de validation du modèle	268
4.4.3- Caractéristiques des écoles et efficacité.....	269
4.4.4- Caractéristiques des enseignants et efficacité des écoles.....	271

4.4.5- Caractéristiques de la classe et efficacité des écoles	271
4.4.6- Caractéristiques des élèves et efficacité des écoles	272
CONCLUSION	273
TROISIÈME PARTIE : CRISE IVOIRIENNE ET SES CONSÉQUENCES SUR LA DEMANDE D'ÉDUCATION AU PRIMAIRE	275
INTRODUCTION.....	276
CHAPITRE 1- DE LA DEMANDE D'ÉDUCATION À L'IMPACT DES SITUATIONS DE CRISE	283
1.1- Déterminants de la demande d'éducation	283
1.1.1- Prédominance de l'offre	284
1.1.1.1- Analyse coût-avantages	286
1.1.1.2- Analyse coût-efficacité.....	287
1.1.2- Revenu familial.....	287
1.1.3- Impact des caractéristiques démographiques du ménage sur l'éducation.....	288
1.1.3.1- Taille du ménage	288
1.1.3.2- Structure par âge du ménage	289
1.1.3.3- Sexe et situation matrimoniale du chef de ménage.....	289
1.1.3.4- Niveau d'instruction des parents.....	290
1.1.3.5- Statut familial de l'enfant	291
1.1.4- Facteurs sociaux et culturels.....	293
1.1.5- Mode de production	294
1.2- Influence des crises sur la demande d'éducation	294
1.3- Cas spécifique de la crise ivoirienne de 2002	300
1.3.1- Incidences négatives de la guerre sur les indicateurs socio-éducatifs	301
1.3.2- Conséquences sur l'accès et l'achèvement des différents grades scolaires ...	303
1.3.3- Programme d'urgence en éducation	304
CHAPITRE 2- SOURCES DE DONNÉES ET ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES	308
2.1- Présentation des sources de données utilisées.....	308
2.1.1- Demographic and Health Survey (DHS)	308
2.1.2- Multiple Indicators Cluster Survey (MICS).....	309
2.1.3- Living Standard Measurement Studies ou Enquête sur le Niveau de Vie	312
2.1.4 - Evaluation de la qualité des données	317
2.2- Justification du choix de la méthodologie utilisée	319
2.2.1- Description de la méthode.....	320
2.2.2- Choix de la deuxième méthode	320
2.2.3- Démarche méthodologique suivie.....	321
2.2.4- Construction des mesures de l'intensité de la guerre	326
CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE ET INTERPRÉTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	330
3.1- Des différences de base à des différences d'estimation.....	330
3.1.1- Différences de base dans l'accès et l'achèvement	330
3.1.2- Différences de base dans l'accès	333
3.1.3- Différences dans l'accès au niveau des régions.....	335
3.1.4- Différences de base dans l'achèvement	336
3.1.5- Différences dans l'achèvement au niveau des régions	338
3.2- Différences d'estimation dans l'accès.....	339
3.3- Différences d'estimation dans l'achèvement	341

3.4- Résultats des régressions de base	342
3.4.1 - Régression de base dans l'accès	343
3.4.2- Régression de base dans l'achèvement	344
3.5- Régression de base dans l'accès avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève	346
3.6- Régression de base dans l'achèvement avec interaction sur le statut de pauvreté du ménage, puis sur le sexe de l'élève.....	347
3.7- Contrôles de robustesse : différences triples et variables instrumentales	349
3.7.1- Résultats du premier contrôle de robustesse.....	349
3.7.2- Résultats du deuxième contrôle de robustesse.....	351
CHAPITRE 4- MÉCANISMES EXPLICATIFS DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET MESURES	
D'ATTÉNUATION DE L'IMPACT DE LA CRISE	355
4.1- Mécanismes explicatifs des résultats.....	355
4.1.1- Insertion tardive des populations scolaires déplacées et reprise des troubles en 2004.....	355
4.1.2- Difficultés de scolarisation et détérioration des conditions de vie des populations déplacées	356
4.1.3- Carence et détérioration des éléments de l'offre scolaire	358
4.1.4- Difficultés de progression dans les grades scolaires.....	359
4.1.5- Effet de compensation entre les entrants et les sortants du système éducatif	359
4.2 - Mesures d'atténuation de l'impact des événements de la crise et de hausse de la demande scolaire dans l'enseignement primaire	360
4.2.1- Vers un véritable système décloisonné et de compétences partagées basé sur la décentralisation et l'autonomie des écoles	362
4.2.2- Renforcement des capacités de l'administration centrale et déconcentrée en moyens matériels et dans les domaines de la planification, de gestion financière et des ressources humaines	363
4.2.3- Recherche de gains d'efficacité du système	363
4.2.4- Relance de l'accès et de l'achèvement dans l'enseignement primaire.....	364
CONCLUSION	365
CONCLUSION GÉNÉRALE	368
BIBLIOGRAPHIE	377
ANNEXES	407
ANNEXE 1- CONTEXTE DÉMOGRAPHIQUE.....	408
A1.1- Evolution de la population : une croissance démographique rapide et soutenue....	408
A1.2 - Déterminants de la croissance démographique	409
A1.2.1- Mortalité	409
A1.2.2- Natalité et fécondité.....	409
A1.2.3- Schéma de transition démographique en Côte d'Ivoire	412
A1.2.4- Migration internationale	413
A1.3- Population étrangère.....	413
A1.4- Accroissement démographique fortement différencié selon les régions.....	415
A1.5 - Structure par sexe et âge.....	416
A1.6- Composition culturelle diversifiée	418

ANNEXE 2- CONTEXTE ÉCONOMIQUE	423
A2.1- Miracle ivoirien de 1960 à 1980.....	423
A2.2 - Crise économique des années 1980-1990	426
A2.2.1- Premières tentatives de stabilisation.....	428
A2.2.2- Dévaluation du franc CFA et reprise de la croissance	430
A2.3- Incertitudes politiques et accentuation de la crise politique de 1999 à 2005	431
A2.4 - Tentative de reprise depuis 2005.....	433
ANNEXE3	437
A3.1- Les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en français	437
A3.2- Déterminer les objectifs prioritaires ou compétences fondamentales en mathématiques	439
A3.3- Présentation Variables utilisées pour la classification des écoles de 1996 et 2002	441
TABLE DES MATIÈRES	478