

Gouvernement de la Côte d'Ivoire

Côte d'Ivoire



Rapport d'état sur le système éducatif national Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Institut international de
planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION





Gouvernement de la Côte d'Ivoire

Côte d'Ivoire

Rapport d'état sur le système éducatif national

Pour une politique éducative plus inclusive
et plus efficace

Appui technique



Soutien financier



Publié en 2016 par

IIPE- Pôle de Dakar

Almadies - Route de Ngor
BP 3311 Dakar – Sénégal
Tél : + 221 33 859 77 30
www.iipe-poledakar.org

Attribution :

Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire, Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace, Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, Pôle de Dakar de IIPE - UNESCO, 2016.

ISBN : 978 - 92 - 803 - 2407 - 5

Conception graphique : Polykrome

Crédits photo : UNICEF

Impression : Polykrome



Vous êtes libre de partager - reproduire, distribuer et communiquer l'œuvre.

Selon les conditions suivantes :

- Attribution - Vous devez attribuer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits.
- Pas d'utilisation commerciale - Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- Pas d'œuvres dérivées - Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE.

Avant-propos

En 2009, la Côte d'Ivoire effectuait le deuxième diagnostic sectoriel de son système éducatif, avec pour objectif principal d'identifier et de relever les défis majeurs qui se posaient au système. Les résultats de ce diagnostic ont été utilisés pour définir un certain nombre de réformes dans le secteur, ayant comme objectif d'engager le système éducatif du pays sur la voie d'un développement harmonieux et équitable, favorisant l'accès à une éducation inclusive et de qualité pour tous les enfants, et une croissance économique soutenable et profitable à tous. Les événements de 2010 et 2011 ont cependant engendré une pause dans le processus de mise en œuvre des différentes réformes alors définies. Depuis le retour à la stabilité, le pays s'est de nouveau engagé dans d'ambitieuses réformes éducatives, ayant de fortes implications stratégiques et financières. Parmi celles-ci, la vision récemment définie de l'éducation de base, obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans, revêt une importance particulière. Dans ce contexte, la conduite d'un nouveau diagnostic sectoriel de l'éducation nationale est particulièrement opportune, et indispensable pour disposer d'une analyse fine de l'état d'avancement des réformes engagées sur la base du diagnostic précédent, et identifier les besoins émergents.

Les résultats du diagnostic, ainsi que ceux d'une simulation financière des principales orientations politiques qui a été menée en parallèle, devraient non seulement faciliter la réflexion des décideurs sur les arbitrages nécessaires, mais aussi fournir des éléments factuels et solides pour l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation 2016-2025. La disponibilité de ce plan devra faciliter la mobilisation de ressources financières, tant internes qu'externes (y compris du Partenariat Mondial de l'Éducation), pour le secteur de l'éducation et de la formation.

À l'instar des diagnostics précédents, l'élaboration de cette analyse sectorielle a fait l'objet d'un processus participatif. Une équipe multisectorielle de 30 membres a été mise en place par la Task Force Sectorielle, sous la supervision des directeurs de cabinet des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation, et placée au cœur du processus. En plus des cadres de ces trois Ministères, l'équipe a comporté des représentants du Bureau National d'Études Techniques et de Développement, de l'Institut National de la Statistique, et des Ministères du Plan, de la Fonction publique, et de l'Économie, des finances et du budget.

Ce nouveau diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation en Côte d'Ivoire est organisé en neuf chapitres :

Le chapitre 1 analyse les aspects des contextes politique, humanitaire, sociodémographique et macro-économique affectant le secteur de l'éducation, avec comme principaux objectifs d'identifier les contraintes qui pèsent sur le développement du système. En complément, une revue des dépenses pour l'éducation permet d'évaluer les marges de manœuvre dont il dispose pour sa croissance.

Le chapitre 2 examine la structure globale des scolarisations et leur évolution au cours des dernières années, afin de rendre compte des progrès quantitatifs accomplis, mais aussi des défis qui restent à relever en termes de capacité d'accueil, et des obstacles à l'accès et à l'achèvement des différents cycles. Il questionne également l'efficacité quantitative du système dans l'utilisation des crédits publics mis à sa disposition, et estime le nombre et analyse le profil des enfants hors du système.

Le chapitre 3 apporte, quant à lui, un éclairage sur le processus d'allocation des ressources publiques d'éducation : i) entre les différents sous-secteurs éducatifs ; et ii) au sein de chaque, entre les différents postes de dépense, selon leur nature. À ce titre, il estime notamment les poids respectifs des dépenses de personnel, de fonctionnement et des dépenses sociales. Il évalue ensuite la dépense publique, par niveau d'enseignement et par enfant scolarisé. La contribution des familles à l'éducation de leurs enfants est analysée, afin d'adresser la question du partage des coûts entre les familles et l'État, qui dans un contexte de scolarisation obligatoire, prend tout son sens.

Le chapitre 4 traite de différents aspects de la qualité de l'éducation et de questions de gestion du système éducatif. Il complète ainsi la revue des scolarisations et des flux des élèves par une analyse du niveau des apprentissages, ainsi que des facteurs individuels et d'organisation scolaire qui les influencent. Il étudie également l'allocation des ressources aux écoles, ainsi que le processus de transformation de ces ressources en résultats d'apprentissage.

Le chapitre 5 aborde la question de l'efficacité externe du système éducatif. Il présente en premier lieu le contexte du marché de l'emploi en Côte d'Ivoire et les initiatives mises en œuvre par les pouvoirs publics pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Ensuite, la performance des sortants du système éducatif sur le marché du travail est examinée, ainsi que l'adéquation entre l'offre et la demande de capital humain, et la capacité du système éducatif d'y pourvoir à moyen terme.

Le chapitre 6 s'intéresse aux questions d'équité et de disparités dans le système éducatif, en complétant le portrait des scolarisations dressé dans le chapitre 2 par une analyse des parcours scolaires des individus selon leur genre, leur lieu de résidence et le niveau de revenus des ménages. Il évalue ensuite le niveau d'équité dans la consommation des ressources publiques qui découle des parcours scolaires variables : i) d'abord en estimant la proportion qui bénéficie aux individus les plus éduqués ; puis ii) en examinant l'appropriation relative de différents groupes sociodémographiques.

Le chapitre 7 vise à établir un diagnostic des activités menées en faveur de la petite enfance. Il passe en revue les dispositifs politiques et institutionnels, les pratiques familiales en faveur du développement du jeune enfant, les aspects principaux des services du préscolaire (financement, organisation et bénéficiaires), ainsi que l'impact de la préscolarisation sur la préparation pour l'école primaire.

Le chapitre 8 dresse un portrait de la vulnérabilité du système éducatif face à un certain nombre de risques, politiques, sociaux et naturels. Il aborde également la question du rôle potentiel que le système peut jouer dans la prévention des conflits, ainsi que des mécanismes de mitigation existants et leur impact sur la résilience.

Enfin, le chapitre 9 présente l'évolution du réseau des infrastructures scolaires dans les niveaux pré-universitaires. Il fournit une description des normes et standards en vigueur en matière de construction, et présente les stratégies et modes opératoires des différents acteurs finançant ou intervenant dans la construction des infrastructures.

Remerciements

Ce rapport a été élaboré par le gouvernement de la Côte d'Ivoire, avec l'appui technique et financier de la Banque mondiale (par le biais du Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base - PUAEB), de l'UNESCO (à travers le Pôle de Dakar de l'IIEP et le Bureau de l'UNESCO à Abidjan) et de l'UNICEF (à travers le Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest et du Centre et le Bureau d'Abidjan).

La coordination de l'équipe gouvernementale a été assurée par M. John Francis Biney, Coordonnateur de la Task Force Sectorielle et du PUAB sous la supervision des directeurs de Cabinet des trois ministères en charge de l'éducation/formation : M. KABRAN Assoumou au titre du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique, M. AGUIE Amaffon Germain au titre du Ministère d'État, Ministère des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle et M. KPANGNI Moro Albert au titre du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

L'équipe gouvernementale était composée de :

Au titre de la Task Force : M. Zié SILUE (Économiste de l'Éducation) et M. Seydou MAIGA (Assistant Suivi et Évaluation).

Au titre du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique : M. Noël Brou KOUAKOU (Inspecteur de l'Enseignement Secondaire), M. Bruno Koffi N'GUESSAN (Chef du Service Études et Prospective, Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques), M. Joseph Désiré KAUPHY (Responsable du Service de Veille et de Suivi des Programmes), M. Bertin N'GUESSAN (Chef de Service, Direction des Ressources Humaines), M. Raymond Baklenou ESSOUA (Chef du Service Statistique, Direction de la Planification, de l'Évaluation et des Statistiques), Mme Aguido KOFFI (Service de Veille et de Suivi des Programmes) et M. Christophe KOFFI (Conseiller Technique chargé de l'Enseignement Préscolaire et Primaire).

Au titre du Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle : M. Emmanuel KOUADIO ESSUI (Conseiller Technique du Directeur Général de la Formation Professionnelle), M. Kouman KOUADIO (Sous-Directeur de la Planification et des Statistiques) et Mme Rokia TOURE (Inspectrice d'Éducation Spécialisée).

Au titre du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : M. Joël Ablé GAE (Sous-Directeur, Service de Décentralisation des Universités) et M. Laurent Baba BINI (Chef de Service, Direction de la Planification).

Au titre du Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement : M. Pierre Armand TETIA (Planificateur).

Au titre du Ministère auprès du Premier Ministre chargé de l'Économie et des Finances : M. Eugène Kadja ETCHE (Statisticien Économiste, Chef de Service de la Modélisation et de la Politique Économique, Direction Générale de l'Économie).

Au titre de l'Institut National de la Statistique : M. Massoma BAKAYOKO, Démographe, Chef du Service des Enquêtes Démographiques.

Au titre de l'Observatoire de l'Emploi : Mme Caroline OUEDRAGO (Économiste à l'Agence de la Formation Professionnelle).

Que la technicité, l'engagement ainsi que la motivation sans faille dont l'équipe gouvernementale a fait preuve tout au long du processus d'élaboration de ce rapport, soient ici salués.

En appui à l'équipe nationale, une équipe mixte d'appui technique a été mise sur pied, et était composée de :

Au titre du Pôle de Dakar de l'IPE : Mme Diane COURRY (Analyste principale des politiques éducatives), M. Kokou AMELEWONOU (Analyste principal des politiques éducatives), M. Olivier PIEUME (Analyste des politiques éducatives), M. Kadar Ilmi YABE (Consultant), M. Barnaby ROOKE (Consultant), M. Pierre VARLY (Consultant) et Mme Adeline SEURAT (Consultante).

Au titre de l'UNICEF : Mme Patricia Safi Lombo (Spécialiste éducation, Bureau d'Abidjan), Mme Jennifer Hofmann (Spécialiste éducation, Bureau régional), Mme Carolin Waldchen (Spécialiste éducation, Bureau d'Abidjan), Mme Evelyne NZI (Spécialiste en statistiques et évaluation, Bureau d'Abidjan) et Mme Monique KOSSONOU (Consultante).

Au titre de l'École Nationale Supérieure de la Statistique et de l'Économie Appliquée : Dr SIKA Glebelho Lazare (Enseignant-chercheur, Économiste de l'éducation, Statisticien), Dr FASSASSI Raimi (Enseignant-chercheur, Statisticien-économiste) et M. DOSSO Abdul (Statisticien-Démographe).

Le rapport a également été revu et enrichi par les commentaires reçus de Mme Blandine LEDOUX (Spécialiste éducation, UNICEF New York), M. Laurent CORTESE (Chargé de mission Éducation-Formation-Emploi, AFD Abidjan), M. Douglas LEHMAN (Spécialiste principal de l'éducation, Partenariat Mondial pour l'Éducation) et M. Borel FOKO (Économiste principal de l'éducation, BAD Abidjan).

Enfin, l'élaboration du rapport a bénéficié d'un appui administratif constant de la Task Force et du Bureau de l'UNESCO à Abidjan à travers M. Yao YDO (Chef de bureau) et M. Louis Gervais ANOMA (Chargé de programme). Le processus de publication du rapport a, quant à lui, été appuyé par le pôle de Dakar de l'IPE à travers M. Jonathan JOURDE (Chargé de communication).

Table des matières

Avant-propos.....	i
Remerciements	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des graphiques	xi
Liste des cartes	xiii
Liste des encadrés	xiii
Liste des annexes	xiv
Abréviations	xvi
Résumé exécutif	1
Pistes d'orientation politique.....	22
CHAPITRE 1 : CONTEXTE NATIONAL	27
I. Informations générales.....	27
II. Contexte politique et humanitaire	28
III. Contexte démographique.....	31
IV. Contexte social.....	33
V. Contexte macroéconomique.....	37
VI. Dépenses d'éducation	42
Principaux enseignements	45
CHAPITRE 2 : SCOLARISATIONS, EFFICACITÉ INTERNE ET ENFANTS HORS DU SYSTÈME... 47	
I. Structure du secteur et réformes récentes.....	47
II. Évolution des scolarisations.....	53
III. Efficacité interne.....	56
IV. Les enfants hors du système scolaire.....	68
V. Problématiques d'offre et de demande scolaire	71
Principaux enseignements	75
CHAPITRE 3 : COÛTS ET FINANCEMENT..... 77	
I. Dépenses nationales d'éducation	77
II. Analyse détaillée des dépenses publiques courantes d'éducation de 2013	83
III. Coûts unitaires publics de scolarisation.....	88
IV. Contributions des ménages	100
Principaux enseignements	105
CHAPITRE 4 : GESTION ET QUALITÉ..... 109	
I. Niveau des acquis des élèves.....	110
II. Conditions d'enseignement et facteurs déterminant les acquis.....	118
III. Gestion du système	124
Principaux enseignements	140

CHAPITRE 5 : EFFICACITÉ EXTERNE	143
I. Contexte du marché du travail	144
II. Insertion professionnelle des sortants du système éducatif	147
III. Adéquation de l'offre et la demande en capital humain.....	151
IV. Perspectives et capacités du système d'éducation à moyen terme.....	156
Principaux enseignements	157
CHAPITRE 6 : ÉQUITÉ ET DISPARITÉS	160
I. Équité dans la scolarité	160
II. Équité dans la distribution des ressources publiques.....	179
Principaux enseignements	183
CHAPITRE 7 : DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE.....	185
I. Dispositions politiques et institutionnelles	186
II. Pratiques familiales vis-à-vis des jeunes enfants.....	187
III. Services préscolaires	195
IV. Impacts de la préscolarisation sur les parcours scolaires	208
Principaux enseignements	210
CHAPITRE 8 : RISQUES ET VULNÉRABILITÉ	213
I. Méthodologie de l'analyse	214
II. Cartographie des risques	216
III. Les effets de la crise de 2010	226
IV. Mécanismes de mitigation et résilience	229
Principaux enseignements	233
CHAPITRE 9 : CONSTRUCTIONS SCOLAIRES.....	235
I. Développement de l'infrastructure scolaire.....	235
II. Normes, standards et plans types de constructions scolaires	242
III. Les coûts unitaires des constructions scolaires	244
IV. Leçons apprises des approches de construction scolaire.....	245
Principaux enseignements	247
Annexes du Chapitre 1	249
Annexes du Chapitre 2	252
Annexes du Chapitre 3	260
Annexes du Chapitre 4	268
Annexes du Chapitre 6	276
Annexes du Chapitre 7	281
Annexes du Chapitre 8	283
Annexes du Chapitre 9	289
Références	295

Liste des tableaux

Tableau 1.1 : Croissance démographique et projections, 1955-2025.....	31
Tableau 1.2 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2000-25.....	32
Tableau 1.3 : Évolution du taux de pauvreté, 1980-2015.....	33
Tableau 1.4 : Principaux indicateurs socioéconomiques, Côte d'Ivoire et CEDEAO (hors Côte d'Ivoire), 2013 ou APR.....	37
Tableau 1.5 : Composition du PIB, par Secteur, 2000-15.....	39
Tableau 1.6 : Recettes et dépenses de l'État et solde budgétaire, 2000-13.....	41
Tableau 1.7 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, 2006-13.....	43
Tableau 1.8 : Projection des ressources publiques d'éducation, 2016-25.....	44
Tableau 2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation, par niveau, 2005-14.....	58
Tableau 2.2 : Couverture scolaire comparée, Côte d'Ivoire et CEDEAO, par niveau, 2013 ou APR.....	59
Tableau 2.3 : Espérance de vie scolaire, Côte d'Ivoire et pays de la CEDEAO, 2012 ou APR.....	63
Tableau 2.4 : Probabilités d'accès à et d'achèvement de l'enseignement général, primaire et 1 ^{er} cycle du secondaire, par source de données.....	65
Tableau 2.5 : Pourcentage de redoublants, par niveau, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2012 ou APR.....	67
Tableau 2.6 : Coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement public, par niveau, 2007, 2013 et 2014.....	68
Tableau 2.7 : Estimation du nombre d'EHSS de 6 à 15 ans, 2006, 2011-12 et 2013-14.....	69
Tableau 2.8 : Caractéristiques des EHSS de 6-11 ans, 2012.....	70
Tableau 2.9 : Prépondérance des causes de non-scolarisation, par groupe d'âge, 2013.....	72
Tableau 2.10 : Prépondérance des causes de déscolarisation, par groupe d'âge, 2013.....	73
Tableau 2.11 : Distribution des écoles et élèves, selon le nombre de niveaux de primaire offerts, dans l'enseignement public, 2007/08, 2012/13 et 2013/14.....	74
Tableau 3.1 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, par nature, 2006-13.....	78
Tableau 3.2 : Évolution de la répartition des dépenses publiques d'éducation, par nature 2006-13.....	79
Tableau 3.3 : Évolution de la répartition des dépenses publiques d'éducation, par ministère, 2006-13.....	80
Tableau 3.4 : Dépenses publiques d'éducation et leur distribution, par type et sous-secteur, 2013.....	82
Tableau 3.5 : Évolution de la distribution des dépenses courantes d'éducation, par sous-secteur, 2007 et 2013.....	82
Tableau 3.6 : Distribution des dépenses courantes d'éducation, par sous-secteur, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR.....	83
Tableau 3.7 : Évolution du personnel et de la masse salariale, secteur public, par fonction, 2007 et 2013.....	84
Tableau 3.8 : Coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2013.....	90
Tableau 3.9 : Évolution des coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013.....	92
Tableau 3.10 : Coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement public, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR.....	93
Tableau 3.11 : Personnel enseignant du secteur public et leur rémunération brute, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013.....	95
Tableau 3.12 : Rémunération brute des enseignants du secteur public, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR.....	96

Tableau 3.13 : Rapport élèves-maître dans le secteur public, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013	98
Tableau 3.14 : Évolution de la part des dépenses courantes hors salaires d'enseignants, dans le secteur public, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2007 et 2013.....	99
Tableau 3.15 : Composition des coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2013	100
Tableau 3.16 : Estimation des dépenses d'éducation des ménages, par niveau d'enseignement, 2013 ...	101
Tableau 3.17 : Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève, par niveau d'enseignement, type d'école et caractéristiques socioéconomiques, 2013.....	103
Tableau 4.1 : Évolution des taux de réussite nationaux au CEPE, BEPC et BAC, Tous statuts d'établissement, 2000-14.....	112
Tableau 4.2 : Nombre d'élèves présentés et admis au BAC et taux de réussite, par filière et type d'établissement, 2014.....	113
Tableau 4.3 : Scores de math et de français au test de fin d'année de CE1, par type d'école, 2012	114
Tableau 4.4 : Scores PASEC agrégés de français/mathématiques, tests de fin d'année, 1996 et 2009	117
Tableau 4.5 : Récapitulatif des effets des facteurs influençant le niveau des acquis	121
Tableau 4.6 : Analyse du coût-efficacité des facteurs pour les résultats à l'enseignement primaire.....	123
Tableau 4.7 : Nombre d'enseignants dans les établissements publics, par statut, 2007 et 2013	125
Tableau 4.8 : Ratio élèves-maître au primaire, par statut et zone d'implantation de l'école, 2014.....	126
Tableau 4.9 : Degré d'aléa (1-R ²) dans l'allocation des enseignants du primaire public, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR	129
Tableau 4.10 : Service enseignant effectif dans les établissements secondaires publics, par cycle, 2014....	130
Tableau 4.11 : Bilan de l'enregistrement du personnel du MENET dans CODIPOST, au 25 avril 2015	131
Tableau 4.12 : Distribution des écoles primaires publiques et communautaires, selon la dotation en manuels, par matière, 2014	132
Tableau 4.13 : Distribution des enseignants primaires, selon le nombre de jours ouvrables d'absence au cours des quatre dernières semaines, 2012	135
Tableau 4.14 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des élèves selon les enseignants, dans les écoles publiques, 2012	137
Tableau 5.1 : Distribution de la population active occupée, par secteur d'activité, Côte d'Ivoire et quelques pays comparateurs, 2014 ou APR.....	145
Tableau 5.2 : Bénéficiaires des principaux programmes d'insertion professionnelle des jeunes mis en œuvre par le MEMEASFP, par source de financement, 2014.....	146
Tableau 5.3 : Durée moyenne de transition école-marché du travail, selon le plus haut cycle atteint, 2014.....	147
Tableau 5.4 : Suivi transversal de l'insertion professionnelle de la cohorte de jeunes sortis de l'école en 2009, après 1 an, 3 ans et 5 ans, et par niveau éducatif.....	148
Tableau 5.5 : Structure de l'offre annuelle du système éducatif en ressources humaines, par niveau éducatif atteint, 2011-13	152
Tableau 5.6 : Indicateurs d'évaluation de la satisfaction du marché du travail avec le profil des sortants du système éducatif, 2013.....	154
Tableau 5.7 : Balance formation/capacité d'accueil à court terme de l'Économie, 2013	156
Tableau 6.1 : Distribution de la population de 3-24 ans par genre, selon le cycle le plus élevé atteint, et RCR, 2012	160

Tableau 6.2 : Taux de scolarisation, par niveau d'enseignement et par genre, et indice de parité des sexes, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2012 ou APR.....	161
Tableau 6.3 : Évolution des disparités de genre dans les scolarisations au primaire, 2006 et 2012	164
Tableau 6.4 : Causes évoquées pour la non-scolarisation au primaire, par genre, enfants de 6-11 ans, 2014	165
Tableau 6.5 : Causes évoquées pour l'abandon scolaire, par genre et tranche d'âge, 2014	165
Tableau 6.6 : Taux de réussite au CEPE, au BEPC et au BAC, par filière, selon le genre, 2009 et 2013	166
Tableau 6.7 : Distribution de la population de 3-24 ans par milieu de résidence, selon le cycle le plus élevé atteint, 2012	167
Tableau 6.8 : Taux de scolarisation, selon le niveau d'enseignement et le milieu de résidence, 2012 ...	168
Tableau 6.9 : Évolution des disparités dans la scolarisation primaire, par milieu de résidence, 2006 et 2012	169
Tableau 6.10 : Causes évoquées pour la non-scolarisation au primaire, par milieu de résidence, enfants de 6-11 ans, 2014	170
Tableau 6.11 : Causes évoquées pour l'abandon scolaire, par milieu de résidence et tranche d'âge, 2014	171
Tableau 6.12 : Taux de réussite au CEPE, au BEPC et au BAC, par filière, selon le milieu de résidence, 2009 et 2013	172
Tableau 6.13 : Classement des zones selon leur TBS, par cycle d'enseignement, 2012	173
Tableau 6.14 : Taux de réussite aux examens nationaux et classement des zones, 2013	174
Tableau 6.15 : Classement des zones selon les résultats aux examens nationaux et du profil de scolarisation, 2012/13.....	175
Tableau 6.16 : Distribution de la population de 3-24 ans par niveau de vie du ménage, selon le cycle le plus élevé atteint, 2006 et 2012	176
Tableau 6.17 : Part des ressources publiques d'éducation accumulées, par groupe socioéconomique, et appropriation relative, 2012	182
Tableau 7.1 : Réactions des mères dont l'enfant a traversé un épisode de diarrhée ou de fièvre, 2012	188
Tableau 7.2 : Proportion d'enfants bénéficiant de pratiques optimales en alimentation, par pratique, 2012.....	191
Tableau 7.3 : Effectifs d'élèves au préscolaire, selon le type de centre, 2012/13.....	199
Tableau 7.4 : Dépenses totales dans les structures préscolaires publiques, par type, et contributions des familles, 2012/13.....	201
Tableau 7.5 : Coûts unitaires dans les structures préscolaires publiques, par type, et contributions des familles, 2012/13.....	201
Tableau 7.6 : Évolution des coûts unitaires publics des services préscolaires, 2007 et 2013.....	202
Tableau 7.7 : Nombre d'enseignants dans le préscolaire public, par type de structure, 2012/13.....	203
Tableau 7.8 : Taux d'encadrement au préscolaire, par type de structure, 2012/13	205
Tableau 7.9 : Impacts de la fréquentation du préscolaire sur la performance des élèves au primaire, 2009 et 2012	209
Tableau 8.1 : Indices de risque du système éducatif, par DRENET et type de risque, 2011-15	219
Tableau 8.2 : Part des écoles gravement affectées par au moins un risque, par DRENET, 2011-15	221

Tableau 8.3 : Part de DRENET touchées par les grèves et indice de risque moyen, 2011/12-2014/15	222
Tableau 8.4 : Part de secteurs pédagogiques ayant été affectés par les conflits pré/postélectorales, par DRENET, 2011/12-2013/14	224
Tableau 8.5 : Personnes déplacées internes et réfugiés – Divers indicateurs, 2011/12-2014/15.....	225
Tableau 8.6 : Évolution des taux nationaux de réussite au CEPE, BEPC et BAC, tous établissements, 2001-14.....	229
Tableau 8.7 : Effets des risques sur le système éducatif et mécanismes de mitigation, par thème.....	232
Tableau 9.1 : Évolution du nombre d'écoles maternelles et primaires, selon le type d'établissement, 2009-14	236
Tableau 9.2 : Évolution du nombre de salles de classe maternelles et primaires, selon le type d'établissement, 2009-14	236
Tableau 9.3 : Évolution du nombre d'établissements et salles de classe dans l'enseignement secondaire général public, 2009-14	238
Tableau 9.4 : Distribution des salles de classe du secondaire général, par cycle, milieu d'implantation et statut, 2014	239
Tableau 9.5 : Part des écoles primaires publiques équipées d'infrastructure d'accompagnement, selon le milieu d'implantation, 2009 et 2013	240
Tableau 9.6 : Coût moyen TTC d'une salle de classe, par source de financement, 2015	244

Liste des graphiques

Graphique 1.1 : Évolution du PIB réel, 2000-15.....	38
Graphique 1.2 : Évolution des recettes de l'État, domestiques et extérieures, 2000-13.....	40
Graphique 1.3 : Part des dépenses publiques courantes allouées à l'éducation, Comparaison sous-régionale, 2013 ou APR.....	44
Graphique 2.1 : Organigramme du système éducatif formel de la Côte d'Ivoire.....	49
Graphique 2.2 : Évolution des effectifs du préscolaire, par type de structure, 2005-14.....	53
Graphique 2.3 : Évolution des effectifs du primaire, par type d'établissement, 2005-14.....	54
Graphique 2.4 : Évolution des effectifs du collège, par type d'établissement, 2005-14.....	55
Graphique 2.5 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur, par domaine LMD, 2012/13.....	57
Graphique 2.6 : Profil transversal de scolarisation, 2006/07 et 2013/14.....	60
Graphique 2.7 : Indicateurs de scolarisation, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR.....	62
Graphique 2.8 : Comparaison des profils de scolarisation transversal et anticipé, 2014.....	63
Graphique 2.9 : Probabilité d'une génération d'avoir eu accès à l'école, 2011-12 et 2013-14.....	64
Graphique 2.10 : Pourcentage de redoublants, par cycle et niveau, 2007 et 2014.....	66
Graphique 3.1 : Distribution des dépenses publiques d'éducation, par nature et ministère, 2006-13.....	81
Graphique 3.2 : Distribution des dépenses courantes publiques d'éducation, par nature et sous-secteur, 2013.....	87
Graphique 3.3 : Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013.....	102
Graphique 3.4 : Composition des dépenses scolaires des ménages, par niveau d'enseignement, 2013.....	104
Graphique 3.5 : Part des dépenses courantes d'éducation assumée par les ménages, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2007 et 2013 ou APR.....	105
Graphique 4.1 : Probabilité pour les adultes de 22-44 ans d'être alphabétisé durablement, selon le nombre d'années de scolarité, 2012 et 2006.....	110
Graphique 4.2 : Niveau de maîtrise en math en français et math des élèves de CE1, 2012.....	115
Graphique 4.3 : Distribution des élèves selon leur seuil de maîtrise en français, par domaine, 2012.....	116
Graphique 4.4 : % d'élèves par seuils de maîtrise par domaine en Mathématiques, 2012.....	116
Graphique 4.5 : Distribution des élèves selon leurs résultats aux tests du PASEC en fin de 5 ^e année de primaire, par seuil de compétences, français et maths, 2009.....	118
Graphique 4.6 : Relation entre le coût unitaire salarial et le taux de réussite au CEPE, dans les écoles primaires publiques, 2014.....	120
Graphique 4.7 : Contributions relatives des catégories de facteurs à la variance dans les scores des élèves au PASEC, 2009.....	122
Graphique 4.8 : Distribution des écoles publiques primaires, selon le niveau du REM, par zone d'implantation, 2014.....	127
Graphique 4.9 : Relation entre le nombre d'élèves et nombre d'enseignants, par école primaire publique et communautaire, tous types de postes, 2013.....	128
Graphique 4.10 : Ratio manuels-élève au primaire, par niveau et matière, écoles publiques et communautaires, 2014.....	182

Graphique 4.11 : Relation entre le nombre d'élèves et nombre de manuels de français, par école primaire publique, 2014	134
Graphique 4.12 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des enseignants, par genre, 2012	136
Graphique 4.13 : Distribution des écoles selon le retard de la rentrée scolaire, 2014.....	138
Graphique 5.1 : Structure du marché du travail, par domaine d'activité, 2014	144
Graphique 5.2 : Facettes possibles de l'insertion professionnelle d'une cohorte de sortants du système éducatif après quelques années.....	148
Graphique 5.3 : Photographie de la situation d'activité des jeunes sortis du système d'éducation et de formation en 2009, après 1 an, 3 ans et 5 ans	149
Graphique 5.4 : Temps cumulé passé dans différents statuts durant les cinq premières années de vie active, 2009-14.....	151
Graphique 5.5 : Caractéristiques de l'offre annuelle du système éducatif, selon les exigences minimales du marché du travail	153
Graphique 5.6 : Structure de l'offre annuelle du système éducatif, selon les exigences minimales du marché du travail, 2013	153
Graphique 5.7 : Taux de déclassement et désajustement chez les actifs occupés, 2014.....	156
Graphique 5.8 : Distribution de la population active, selon le plus haut cycle d'études atteint, 2014 ...	157
Graphique 6.1 : Proportion de filles à l'enseignement supérieur, par filière, 2013.....	162
Graphique 6.2 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le genre, 2012	163
Graphique 6.3 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le milieu de résidence, 2012	139
Graphique 6.4 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le niveau de vie des ménages, 2012	177
Graphique 6.5 : Profil probabiliste de scolarisation, selon les inégalités sociales cumulées, 2012.....	178
Graphique 6.6 : Courbe de Lorentz de la distribution structurelle des ressources d'éducation, 2012... ..	180
Graphique 6.7 : Part des ressources publiques d'éducation appropriées par les 10 % les plus éduqués, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR	181
Graphique 7.1 : Probabilité que les enfants bénéficient de pratiques alimentaires optimales, selon le niveau de vie et la zone de résidence, 2012	191
Graphique 7.2 : Principaux programmes et services en faveur du DPE, 2014	193
Graphique 7.3 : Évolution des effectifs préscolarisés, 1999-2013.....	196
Graphique 7.4 : Couverture préscolaire, selon certaines caractéristiques sociales et géographiques, 2012.....	197
Graphique 7.5 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs dans les structures publiques du préscolaire, 2012/13	206
Graphique 7.6 : Distribution des structures préscolaires du MENET, selon le REM et le nombre d'élèves par groupe pédagogique, 2012/13	207
Graphique 8.1 : Distribution des secteurs touchés par les grèves, par occurrence, 2011/15	222
Graphique 8.2 : Niveau de l'incidence et de l'impact des conflits pré/postélectorales, par DRENET, 2011/12.....	223
Graphique 8.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire, par sexe, 1998/99–2013/14	227
Graphique 9.1 : Évolution du ratio élèves-salle de classe, enseignement préprimaire et primaire, 2009-14	237
Graphique 9.2 : Évolution du nombre de salles de classe, groupes pédagogiques et du ratio groupes-classe, dans l'enseignement secondaire général public, 2009-14....	238

Liste des cartes

Carte 1.1 : Personnes déplacées internes, par zone, 2002-15.....	29
Carte 4.1 : Ratio élèves-maître au sein des écoles publiques primaires, tous statuts d'enseignant, par région, 2014.....	127
Carte 4.2 : Ratio élèves-manuels utiles de français au sein des écoles primaires publiques et communautaires, par région, 2014.....	133
Carte 8.1 : Risques affectant le système scolaire, par DRENET, 2011/12	217
Carte 8.2 : Risques affectant le système scolaire, par DRENET, 2014/15	218
Carte 9.1 : Rayon moyen d'implantation des écoles primaires publiques, par zone, 2014	241
Carte 9.2 : Rayon moyen d'implantation des établissements secondaires sur le territoire par région ...	242

Liste des encadrés

Encadré 2.1 : La scolarité obligatoire de 6 à 16 ans	51
Encadré 2.2 : La baisse du seuil d'admission en 6 ^{ème}	52
Encadré 8.1 : L'équation conceptuelle du risque et définitions clés.....	214
Encadré 8.2 : L'analyse des résultats de l'Enquête nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire, 2015	215

Liste des annexes

Tableau A1.1 : Principaux indicateurs macroéconomiques, 2000-15.....	249
Tableau A1.2 : Contribution des secteurs à la croissance du PIB, 2000-15.....	249
Tableau A1.3 : Recettes et dépenses de l'État et solde budgétaire, 2000-13.....	250
Tableau A1.4 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, 2006-13.....	251
Note A2.1 : La réforme du collège.....	252
Note A2.2 : La réforme de l'EFTP.....	253
Note A2.3 : État d'avancement de la réforme Licence-Master-Doctorat.....	257
Tableau A2.3 : Évolution des effectifs scolarisés, par niveau d'enseignement, 2005-14.....	258
Tableau A2.4 : Évolution des effectifs de l'EFTP, par diplôme, 2005-14.....	259
Tableau A2.5 : Caractéristiques sociales des EHSS âgés de 6-11 ans, 2012.....	259
Tableau A3.1 : Évolution des dépenses publiques courantes d'éducation, par nature, 2006-13.....	260
Tableau A3.2 : Évolution de la part des transferts, par type de dépense et ministère, 2006-13.....	260
Tableau A3.3 : Structure des dépenses publiques d'éducation, par nature ministères, 2006-13.....	261
Tableau A3.4a : Personnel de l'enseignement public au MENET, par niveau, service et fonction, 2013.....	261
Tableau A3.4b : Personnel de l'enseignement public au MEMEASFP, par niveau, service et fonction, 2013.....	262
Tableau A3.4c : Personnel de l'enseignement public au MESRS, par niveau, service et fonction, 2013.....	262
Tableau A3.5a : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MENET, par niveau, service et fonction, 2013.....	263
Tableau A3.5b : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MEMEASFP, par niveau, service et fonction, 2013.....	263
Tableau A3.5c : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MESRS, par niveau, service et fonction, 2013.....	264
Tableau A3.6 : Dépenses publiques courantes d'éducation, par sous-secteur, 2013.....	264
Tableau A3.7a : Dépenses publiques courantes d'éducation estimées, par sous-secteur, 2013.....	265
Tableau A3.7b : Distribution des dépenses courantes d'éducation estimées, par sous-secteur, 2013.....	265
Tableau A3.8 : Coûts unitaires dans la formation professionnelle publique, par diplôme ou filière, 2013.....	266
Tableau A3.9 : Répartition des enseignants et des masses salariales, par niveau d'enseignement, secteur public, 2013.....	266
Tableau A3.10 : Ratio élèves-maître, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR.....	267
Tableau A3.11 : Catégories de dépenses éducatives effectuées par les ménages.....	267
Tableau A4.1 : Variabilité des conditions d'enseignement dans les écoles primaires, tous statuts d'école, 2007 et 2014.....	268
Tableau A4.2 : Variabilité des conditions d'enseignement dans les établissements du secondaire 1 ^{er} et 2 nd cycles, tous statuts d'école, 2014.....	269

Tableau A4.3 : Modèles explicatifs des taux de réussite au CEPE, tous statuts d'école, 2014	270
Tableau A4.4 : Modèles explicatifs des acquisitions des élèves en fin d'année de CE1, 2012	271
Note A4.5 : Statuts et méthodes de recrutement des enseignants	272
Tableau A4.6 : Indicateurs de répartition des enseignants dans les écoles primaires publiques, par région, 2014	273
Note A4.7 : Le circuit de financement, production, distribution et gestion des manuels scolaires	274
Tableau A4.8 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des enseignants du primaire, par genre, zone de l'école et type d'école, 2012	275
Tableau A6.1 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur, par genre, 2008-13.....	276
Tableau A6.2 : Taux brut de scolarisation, par zone et niveau d'enseignement, 2012	276
Tableau A6.3 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et zone, 2012	277
Tableau A6.4 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et régions extrêmes, 2012	277
Tableau A6.5 : Résultats aux tests de fin d'année de CE1, par pôle, 2012	277
Tableau A6.6 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et niveau de vie des ménages, 2012	278
Graphique A6.7 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le niveau de vie des ménages, 2012	278
Graphique A6.8 : Profil probabiliste de scolarisation, selon les inégalités sociales cumulées, 2012	279
Tableau A6.9 : Niveaux de disparités au fil de l'enseignement général, selon les caractéristiques socioéconomiques, 2006 et 2012	279
Tableau A6.10 : Distribution structurelle des dépenses publiques appliquées à une pseudo-cohorte de 100 enfants, 2013	280
Tableau A7.1 : Effectifs du préscolaire, selon le genre et le statut des structures, 1999-2013	281
Tableau A7.2 : Analyses de régression des réactions en cas de maladie selon certaines caractéristiques géographiques et sociales, 2012	281
Graphique A7.3 : Probabilité que les enfants (3-5 ans) soient préscolarisés, selon certaines variables sociales et géographiques, 2012	282
Tableau A8.1 : Part des secteurs affectés par au moins un risque, par niveau d'effet, 2011/12 et 2014/15	283
Tableau A8.2 : Indice moyen de risque de grèves, par DRENET, 2011/12-2014/15.....	283
Annexe A8.3 : Questionnaire 'Secteurs' de l'Enquête Nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire (ENSEA, 2015).....	284
Annexe A9.1 : Arrêté du 29 janvier 2014, portant sur l'adoption et l'homologation des plans types de constructions d'infrastructures des écoles primaires publiques et des collèges de proximité.....	289
Annexe A9.2 : Plan des collèges de proximité à base 2 à coûts réduits	292
Note A9.3 : Méthodologie de l'approche communautaire utilisée pour la construction de salles de classe dans le cadre du PUAEB	292
Tableau A9.4 : Comparaison des coûts unitaires de construction de salles de classe primaires, selon les approches retenues par le PUAEB.....	294

Abréviations

AFD	Agence Française de Développement
APR	Année la plus récente
BAD	Banque Africaine de Développement
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
BNTED	Bureau National d'Études Techniques et de Développement
BP	Brevet Professionnel
BT/BTS	Brevet de Technicien / Brevet de Technicien Supérieur
C2D	Contrat de désendettement et de développement
CACE	Centres d'Action Communautaire pour l'Enfance
CAFOP	Centres d'Animation et de Formation Pédagogique
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CEI	Coefficient d'efficacité interne
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CODIPOST	Projet de codification des postes de travail
COGES	Comité de gestion des établissements scolaires
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CPPE	Centre de promotion de la petite enfance
DAF	Direction des Affaires Financières
DCPE	Direction de la Conjoncture et de la Prévision Économiques
DDENET	Direction départementale de l'éducation nationale et de l'enseignement technique
DDP	Développement décentralisé participatif
DELIC	Direction des Écoles, Lycées et Collèges
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DIJE	Développement intégré du jeune enfant
DPE	Développement de la petite enfance
DPE	Direction de la Planification et de l'Évaluation
DRENET	Direction régionale de l'éducation nationale et de l'enseignement technique
DRH	Direction des Ressources Humaines
DSPS	Direction de la Stratégie, de la Planification et des Statistiques
DVSP	Direction de la Veille et du Suivi des Programmes
EDHC	Éducation aux droits de l'homme et du citoyen
EDS-MICS	Enquête démographique et de santé – Multiple Indicator Cluster Survey
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EHSS	Enfants hors du système scolaire
ENF	Enseignement non formel
ENS	École Normale Supérieure
ENSEA	École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée
ENSETÉ	Enquête nationale sur la situation de l'emploi et du travail des enfants

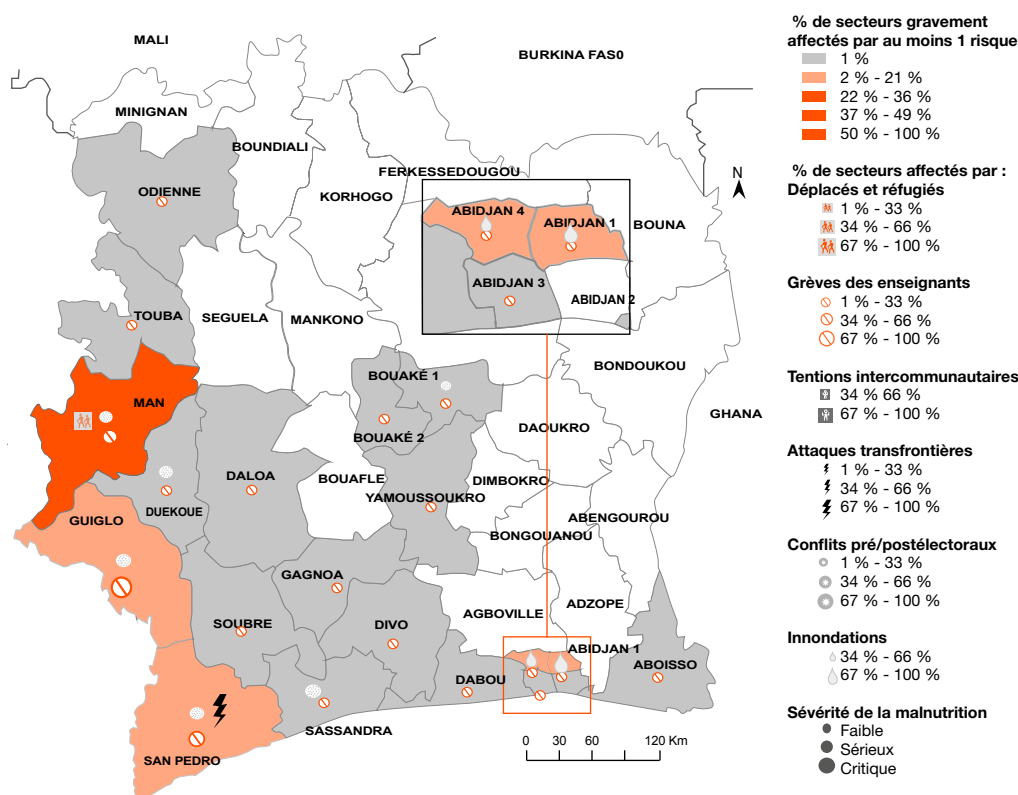
ENV	Enquête sur le niveau de vie des ménages
EP	Éducateur préscolaire
EPA	Éducateur préscolaire adjoint
ETFP	Enseignement technique et la formation professionnelle
EVS	Espérance de vie scolaire
FMI	Fonds Monétaire International
FQ	Formation qualifiante
IA	Instituteur adjoint
IEPP	Inspection de l'enseignement préscolaire et primaire
IGEN	Inspection générale de l'Éducation nationale
IPE	Institut International de Planification de l'Éducation
INFS	Institut national de Formation Sociale
INS	Institut National de la Statistique
IO	Instituteur ordinaire
IPNETP	Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
IPS	Indice de parité des sexes
IRC	International Rescue Committee
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
LMD	Licence–Master–Doctorat
LT	Lycée technique
MEMEASFP	Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle
MENET	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MPMEF	Ministère auprès du Premier Ministre chargé de l'Économie et des Finances
MSFFE	Ministère de la Solidarité, de la Famille, de la Femme et de l'Enfant
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
ONG	Organisation non gouvernementale
PAMT	Plan d'action à moyen terme
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PC	Professeur de collège
PDI	Personnes déplacées internes
PIB	Produit intérieur brut
PL	Professeur de lycée
PND	Plan National de Développement
PNN	Plan National de Nutrition
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE	Pays pauvres très endettés
PPU	Programme Présidentiel d'Urgence
PTF	Partenaires techniques et financiers
PUAEB	Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base
QCM	Questions à choix multiples

RCR	Rapport des chances relatives
REM	Ratio élèves-maître
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
TAAM	Taux d'accroissement annuel moyen
TBS	Taux brut de scolarisation
TGIS	Taux global d'insertion des sortants
UEMOA	Union Économique et Monétaire Ouest Africaine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UNPD	United Nations Population Division

Les ambitions de l'État et les attentes des familles pourraient être contrecarrées par les grèves des enseignants, qui constituent le seul risque structurel qui semble affecter le fonctionnement normal des établissements scolaires.

Globalement, la vulnérabilité du système éducatif aux risques, tels que les grèves des enseignants, les inondations, les conflits pré/postélectoraux, les tensions intercommunautaires, les attaques transfrontalières ou les déplacements de populations est faible, et très localisée. Sur la période 2011-15, moins de 5 % des secteurs pédagogiques des 19 Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (DRENET) enquêtées sur ces thématiques peuvent être considérés comme très vulnérables, en moyenne.

Risques affectant le système scolaire, 2014/15



Source : ENSEA, 2015, Ministère de l'Agriculture, 2015 et élaboration des auteurs.

À l'échelle nationale, la proportion des écoles ayant été gravement affectées par au moins un des risques cités entre 2011 et 2015, est estimée à 14,1 % en moyenne. Cette proportion est cependant variable selon les régions. À Touba, aucune école de l'échantillon n'a été gravement affectée par les risques étudiés, alors qu'à Guiglo, 28,3 % des écoles ont été fortement impactées.

Part des écoles gravement affectées par au moins un risque, 2011-15

	Grèves	Inondations	Conflit	Tensions	Attaques	Déplacés	Moyenne
Guiglo	72,0 %		23,0 %	23,0 %	47,0 %	5,0 %	28,3 %
San Pedro	25,0 %	53,4 %	9,3 %	48,0 %	24,0 %	4,6 %	27,4 %
Sassandra	21,6 %	34,6 %	21,6 %	43,2 %			20,2 %
Duekoué	5,0 %		45,6 %	22,6 %	22,6 %		16,0 %
Abidjan 4	25,0 %		47,3 %				12,1 %
Gagnoa	48,6 %		22,2 %			1,4 %	12,0 %
Divo	5,0 %	25,0 %	21,9 %			1,6 %	8,9 %
Soubre	25,0 %	25,8 %					8,5 %
Yamoussoukro	48,8 %						8,1 %
...
Touba							0,0 %
19 DRENET	30,2 %	28,1 %	14,3 %	8,0 %	3,6 %	0,6 %	14,1 %

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Le seul risque étudié qui semble être structurel est celui des grèves des enseignants, dont l'incidence est généralisée (affectant l'ensemble des DRENET étudiées), et récurrente (annuelle). Quant aux autres risques étudiés, la vulnérabilité aux épidémies est quasi nulle, et celles liées aux attaques transfrontalières, tensions intercommunautaires et inondations sont très faibles. Même si l'effet des conflits pré et postélectorales a été relativement important en 2011/12, le système éducatif a été très résilient et l'effet de la crise a été rapidement absorbé au niveau de la quasi-totalité des secteurs pédagogiques en moins d'un an.

En termes d'impact sur le système éducatif, si une baisse nette des effectifs scolaires après la crise de 2002 a été constatée, les niveaux de scolarisation ont été très peu affectés par la crise de 2010. En effet, durant la crise de 2002, outre les déplacements massifs des populations, pour qui l'éducation des enfants devenait secondaire, les fermetures des directions régionales de l'éducation de Bouaké, de Korhogo, d'Odienné, et Man et des directions départementales de Bouna, Katiola et Séguéla, ont entraîné dans leur sillage celles de 40 inspections primaires, 3 CAFOP (Centre d'Animation et de Formation Pédagogique), 2 768 écoles primaires publiques, et 80 lycées et collèges. Après la crise de 2010/11, une évaluation de la réouverture des écoles réalisée par le Cluster Éducation en juin 2011 a montré que trois mois après l'annonce officielle de la reprise des cours, 97 % des écoles primaires publiques avaient effectivement rouvert leurs portes, 90 % d'entre elles y avaient rétabli les enseignements, et 86,3 % des élèves inscrits à la rentrée étaient de retour à l'école.

Dans le contexte actuel, la résilience du système éducatif aux chocs extérieurs ne repose que sur des mécanismes de mitigation assez ponctuels.

Le pays est doté de cadres et mécanismes nationaux pour faire face aux situations humanitaires, mais ces dispositifs ne sont pas encore très opérationnels, manquant d'outils et de ressources. Par ailleurs, le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET) ne dispose pas d'un plan de contingence ou de réduction des risques propre, que ce soit au niveau central, local ou des

écoles, la thématique de la réduction des risques n'a pas été intégrée dans les curricula de formation des enseignants, et des procédures de réponse aux catastrophes n'ont pas été diffusées. Ces absences font que la résilience du système éducatif repose sur des mécanismes de mitigation assez ponctuels.

Effets des risques sur le système éducatif et mécanismes de mitigation

EFFETS DES RISQUES	MECANISMES DE MITIGATION
Accès à l'école	
Fermeture des écoles	Campagnes Back to School dans 10 régions
Déplacement des élèves (ou déscolarisation) et enseignants	Zones d'accueil, établissements relais, classes passerelles, partenariats avec les écoles communautaires, privées et confessionnelles, recrutement d'enseignants volontaires...
Fermeture de cantines scolaires	Clubs des Mères/Filles, appui à l'approvisionnement à travers les activités génératrices de revenus et appui financier des PTF
Qualité	
Détérioration du patrimoine	PPU/PUAEB, constructions, plan de réhabilitation, acquisition de tables-bancs, équipements scientifiques, et manuels et kits scolaires
Divers	Multiplication des sessions d'examen primaire, recrutement d'enseignants volontaires pour le secondaire
Promotion de la paix	
Politisation de l'école	Ajout de l'éducation aux droits de l'homme et du citoyen au curriculum, clubs Messagers de la paix, interdiction d'activités syndicales des élèves...
Gestion	
Grèves des enseignants	Réactivation du Conseil consultatif de l'éducation nationale (CCEN)
Conflits avec les COGES	Suppression des cotisations exceptionnelles

Source : Élaboration des auteurs.

Malgré la nette amélioration en termes de couverture éducative constatée en 2014 par rapport à 2005, le préscolaire reste peu développé.

Entre 2005 et 2014, les effectifs scolaires ont augmenté de manière significative à tous les niveaux d'enseignement, avec une offre privée qui s'est beaucoup développée. Elle représente aujourd'hui 30 % des effectifs du préscolaire, 13 % des effectifs du primaire, près de la moitié (49 %) des effectifs du collège, 55 % des effectifs du lycée et 44 % des effectifs du supérieur en 2014.

La Côte d'Ivoire ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'une politique nationale de développement de la petite enfance, les services et interventions qui ciblent les enfants de 0 à 6 ans étant éparés. Durant les premières années de la vie de l'enfant (de 0 à 3 ans), où il est élevé de façon principale au sein de sa famille, une grande variété de pratiques parentales a été observée, sur la base des données de l'enquête EDS-MICS de 2011-12. Un certain nombre de comportements familiaux pourraient être améliorés, dans la perspective d'assurer un bon développement des enfants. Toutefois, la mise à l'échelle ainsi que la pérennité du programme d'éducation parentale en cours d'expérimentation depuis 2012, risquent d'être très fortement compromises par le fait que les relais communautaires, qui sont chargés de sa mise en œuvre au niveau local, sont des bénévoles.

Pour la seconde période du développement du jeune enfant (de 3 à 6 ans), le regroupement des enfants dans des structures préscolaires constitue l'organisation de référence et le secteur public demeure le moteur des évolutions avec 68 % des effectifs scolarisés en 2014 (contre 50 % en 2005), malgré un développement récent des écoles maternelles communautaires. Le taux brut de scolarisation du préscolaire n'est que de 7 %, privant plus de 90 % d'enfants de ses services.

Seulement un tiers des jeunes reçoit aujourd'hui dix années de scolarisation.

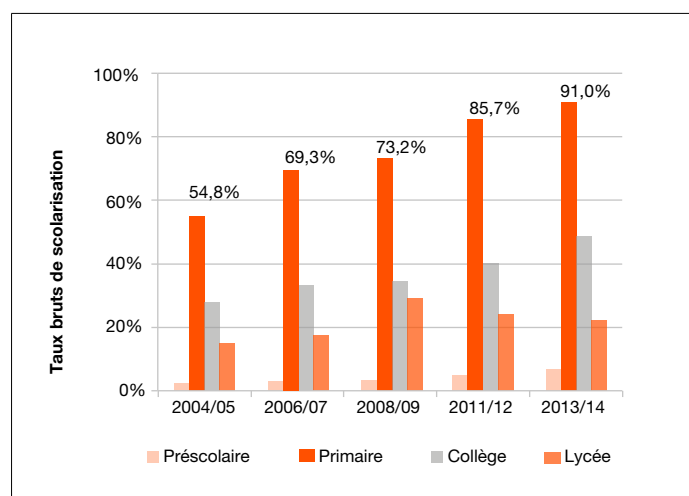
Au primaire, l'offre communautaire se développe rapidement, à raison de 49 % par an depuis 2010, répondant partiellement à une offre publique insuffisante dans certaines zones enclavées. L'offre privée se développe également de manière plus soutenue avec un accroissement annuel moyen de près de 12 % entre 2010 et 2014.

Au secondaire les effectifs du privé ont augmenté 2,8 fois plus vite que ceux du public, grâce notamment aux subventions pour les élèves que le gouvernement oriente vers les écoles privées, faute de places disponibles dans le public.

Dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels, la croissance a été plus forte dans l'enseignement technique. La formation professionnelle ne représente plus que 46 % de l'EFTP en 2014, contre 60 % en 2005. Par ailleurs, la question de la pertinence de la structure actuelle de l'offre se pose, dans la mesure où très peu d'apprenants suivent les filières agricoles et industrielles.

Au supérieur, les objectifs de la lettre de politique éducative de 2009, qui préconisait un rééquilibrage de l'offre de formation en faveur des filières scientifiques et technologiques, n'ont pas été atteints. L'offre reste dominée en 2014 par les filières littéraires, qui représentent 56 % des effectifs inscrits, les formations scientifiques et techniques ne concentrant que 32,5 % des effectifs scolarisés en 2013.

Taux bruts de scolarisation, 2005-14

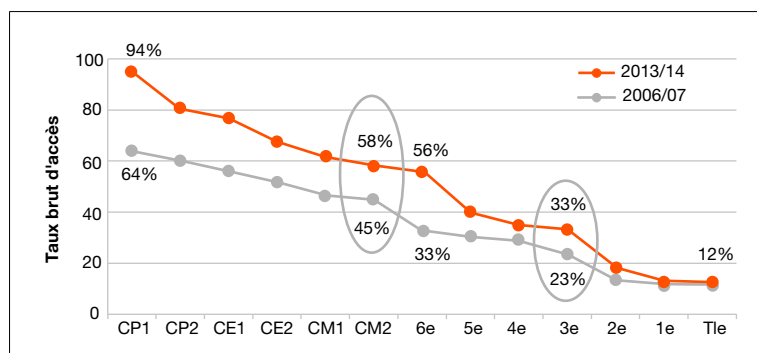


Source : DSPS/MENET.

La situation en 2014 marque une nette amélioration en termes de couverture éducative par rapport à 2005. La couverture du primaire a connu une évolution remarquable, pour atteindre 91 %, et celle du collège est presque de 50 %. La couverture de l'EFTP, quant à elle, est encore insuffisante au regard de la forte demande sociale pour le post primaire.

L'enseignement de base universel reste encore un défi. Un peu plus de 40 % des enfants n'atteignent toujours par la fin du cycle primaire et seulement le tiers d'une génération achève le collège, pour cause de redoublements et d'abandons, qui se maintiennent encore à des niveaux encore élevés. Le pourcentage de redoublants est en moyenne de 19 % au primaire et de 18 % au secondaire en 2014, montrant l'inefficacité des mesures de réduction des redoublements prises dans le plan d'actions à moyen terme de 2010. D'ailleurs les redoublements et les abandons précoces contribuent ainsi à générer une perte estimée à entre 24 % et 45 % des ressources publiques, selon le niveau d'enseignement.

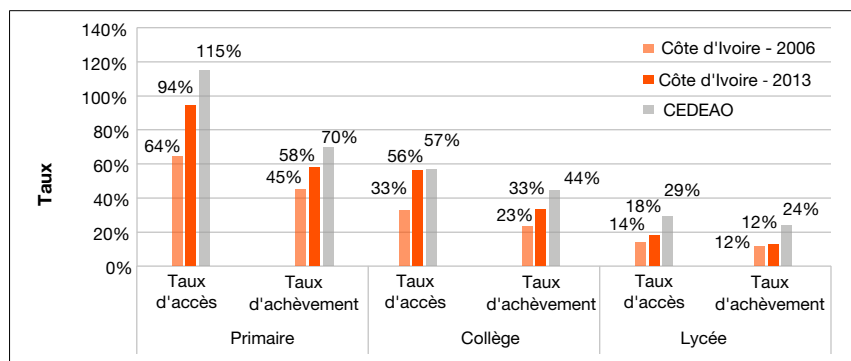
Profil transversal de scolarisation, 2006/07 et 2013/14



Source : Données scolaires DSPS/MENET, données de population INS et calculs des auteurs.

Comparativement aux pays de la CEDEAO, les résultats de la Côte d'Ivoire sont en-dessous de la moyenne des pays comparateurs, tant en ce qui concerne l'accès que l'achèvement des différents cycles de l'enseignement général. Cependant, des marges d'amélioration restent encore possibles au regard des progrès réalisés, notamment depuis la fin de la crise qui a secoué le pays.

Indicateurs de scolarisation, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR

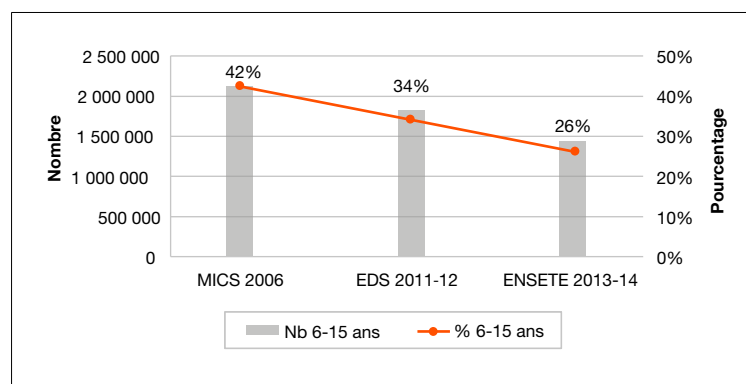


Source : Données scolaires DSPS/MENET, Base des indicateurs de l'IPE/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

Dans le contexte actuel, plus d'un quart des enfants âgés de 6 à 15 ans sont hors du système scolaire et environ un tiers de la population n'a jamais été scolarisée.

Selon les chiffres de l'ENSET 2013-14, environ un quart des enfants âgés de 6 à 15 ans sont hors du système scolaire, et même si cette proportion est en baisse (de 39 % en 2011, contre 43 % en 2006), elle est encore élevée. Cette diminution étant essentiellement due à la celle du nombre des enfants n'ayant jamais été scolarisés, la proportion des enfants ayant abandonné est restée stable à 6 % de la population de référence entre 2011 et 2013. Il faut toutefois souligner qu'une partie de ces enfants hors de l'école sera scolarisée plus tard, car dans les conditions actuelles de scolarisation, les entrées tardives sont très fréquentes. À 6 ans (âge officiel d'entrée au primaire), seuls 71 % des enfants sont scolarisés et le pourcentage maximum d'enfants ayant fréquenté l'école concerne les enfants âgés de 9 ans.

Évolution du nombre et de la proportion des enfants en dehors du système scolaire



Source : MICS 2006, EDS-MICS 2011-12, ENSET 2013-14 et calculs des auteurs.

Le phénomène de non-scolarisation et d'abandons précoces affectent le plus les couches les plus pauvres de la population, les jeunes en milieu rural et de façon prépondérante les jeunes des régions du Nord et du Sud-Ouest.

Caractéristiques des EHSS de 6-11 ans, 2012

	Prévalence d'EHSS	Distribution des EHSS
Filles	34,1 %	53,9 %
Garçons	28,4 %	46,1 %
Ruraux	36,6 %	72,3 %
Urbains	22,5 %	27,7 %
Q1 (pauvres)	43,9 %	28,8 %
Q5 (riches)	13,1 %	7,1 %
Nord	50,2 %	9,40 %
Nord-Ouest	36,7 %	5,84 %
Sud-Ouest	39,7 %	10,00 %
Abidjan	17,5 %	7,72 %

Source : EDS-MICS 2011-12, et calculs des auteurs.

Les filles sont relativement plus nombreuses (54 %) au sein de la population d'EHSS âgés de 6 à 11 ans que les garçons qui ne représentent que 46 %. Par ailleurs, 72 % des EHSS âgés de 6 à 11 ans résident en milieu rural, alors qu'ils ne sont que 28 % à résider en milieu urbain, suggérant que le défi de la scolarisation primaire universelle et plus tard de l'achèvement universel d'un enseignement de base de dix ans passe nécessairement par la capacité de la Côte d'Ivoire à pouvoir offrir une scolarité primaire complète aux enfants ruraux. Enfin les régions administratives du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest se démarquent par la plus forte probabilité pour les enfants âgés de 6 à 11 ans d'être non-scolarisés. Les taux de non-scolarisation respectifs sont de 50,2 %, 44,7 % et de 39,7 %.

Ces résultats bruts ont été confortés par des analyses économétriques sur le risque de ne jamais accéder à l'école et sur la probabilité d'abandon. Les résultats de ces analyses montrent qu'en plus d'être plus élevé chez les populations pauvres des régions rurales du Nord, le risque de ne jamais accéder à l'école est un phénomène qui touche particulièrement, par ailleurs, les enfants dont les mères sont sans instruction et qui n'ont pas d'extrait d'acte de naissance. La pauvreté et le lieu de résidence sont en revanche les principales variables jouant sur la probabilité d'abandon.

Pour les scolarisés, la dimension de genre ne produit que peu de disparités, contrairement aux facteurs régional et de niveau de vie des ménages, qui sont les plus discriminants.

En effet, si les disparités entre garçons et filles existent, elles sont relativement restreintes. La véritable différenciation procède du niveau de richesse des ménages et de la localisation géographique, tant au niveau régional qu'en termes du milieu de résidence.

Au préscolaire, la probabilité pour un enfant d'être préscolarisé varie entre 1 % pour un enfant de milieu pauvre, résidant en milieu rural dans l'Ouest ou le Centre-Ouest, à 62 % pour un enfant de milieu favorisé, résidant en milieu urbain dans le Sud.

Disparités dans la couverture préscolaire, 2012

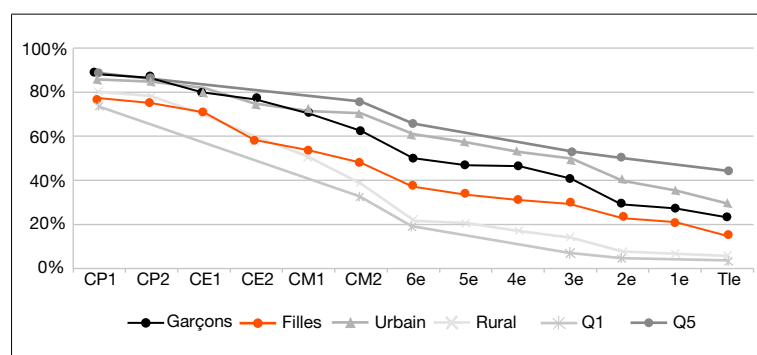
Quintile de richesse										
Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		
1,1 %		2,5 %		3,8 %		7,8 %		24,7 %		
Moyenne										
6,7 %										
Genre					Milieu de résidence					
Garçons		Filles		Urbain		Rural				
6,5 %		6,8 %		14,5 %		2,3 %				
Région										
Centre	Centre-Est	Centre-Nord	Centre-Ouest	Nord	Nord-Est	Nord-Ouest	Ouest	Sud-sans Abidjan	Sud-Ouest	Abidjan
2,8 %	7,6 %	6,4 %	3,2 %	6,2 %	4,1 %	2,1 %	2,0 %	12,2 %	3,4 %	16,4 %

Source : Mingat, 2015.

Au niveau du primaire, en considérant le milieu de résidence et le niveau de vie des ménages, les analyses montrent que les disparités dans les scolarisations sont générées dès l'accès, et se creusent au cours de la scolarité. En ce qui concerne le genre, le niveau de disparité est relativement stable en matière d'accès et de rétention.

Au postprimaire, les inégalités constatées entre les différents groupes sont plus souvent générées à l'intérieur des cycles d'enseignement qu'entre eux, les différences de scolarisation étant en général liées davantage à des problèmes de rétention que de transition. La dimension régionale reste un facteur assez discriminant dans la transition et la rétention au lycée, à associer sans doute aux disparités régionales en termes d'offre d'établissements (voir plus bas). Enfin, la faible part de ruraux qui accède à ce niveau a une meilleure rétention que leurs homologues urbains.

Profils probabilistes de scolarisation, 2012

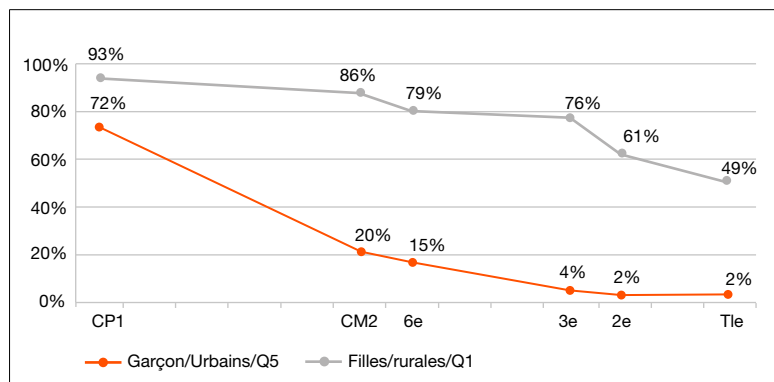


Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Les inégalités en termes de scolarisation se cumulent en considérant les situations sociales et les caractéristiques des enfants les plus favorables d'une part (garçons, urbains et riches), et les plus défavorables de l'autre (filles, rurales et pauvres). Ces recoupements permettent de faire une analyse de ces cas extrêmes, pour illustrer l'étendue maximale des disparités dans la mesure où les avantages se cumulent et peuvent avoir un effet multiplicateur. En effet, le milieu urbain est plus favorisé en termes d'infrastructure et concentre en général les populations les plus aisées, ce qui permet aux familles d'offrir de meilleures conditions de scolarisation à leurs enfants. En milieu rural, face à de multiples contraintes, et une demande et une offre scolaires fragiles, les arbitrages pénalisent en premier lieu les filles.

Ainsi, la probabilité d'accéder au CP1 pour les garçons urbains riches est de 93 %, contre 72 % pour les filles rurales pauvres. Au bout de l'enseignement général cependant, seulement 2 % des filles rurales pauvres peuvent espérer achever le secondaire, contre 49 % des garçons urbains riches. L'ajout de la dimension régionale montre que l'accès au collège est presque nul pour les enfants cumulant aussi bien les catégories socioéconomiques défavorables, que vivant dans les régions où les conditions de scolarisation sont les moins bonnes.

Profil probabiliste de scolarisation, selon les inégalités sociales cumulées, 2012



Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Les disparités constatées dans les scolarisations se répercutent dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation.

Comme conséquence directe des disparités constatées dans les scolarisations, des inégalités sont constatées dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation, malgré une amélioration depuis 2006. En 2013, il est estimé que 42,5 % des ressources sont appropriées par les 10 % les plus éduqués, alors qu'en 2006, cette part était de 55 %. La Côte d'Ivoire fait cependant partie des pays moins inégalitaires de la région.

Appropriation relative des ressources publiques d'éducation 2012

	Rapport appropriation / % de la pop.	Indice d'appropriation relative
Garçons	1,1	1,2
Filles	0,9	1
Urbains	1,5	2,3
Ruraux	0,6	1
Q5	1,9	3,7
Q1	0,5	1
Ville d'Abidjan	1,8	3,5
Nord-Ouest	0,5	1

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Par ailleurs, du fait de leur parcours scolaire plus long, certains groupes de la population s'approprient plus de ressources publiques. C'est ainsi que les garçons consomment 20 % de ressources de plus que les filles, les urbains consomment près de 2 fois plus de ressources que les ruraux, et un jeune scolarisé à Abidjan, 3,5 fois plus qu'un jeune vivant dans la région Nord-Ouest. Mais c'est en fonction du niveau de vie des ménages que les disparités les plus fortes sont observées : en effet les enfants issus du quintile le plus élevé consomment 3,7 fois plus de ressources que les enfants issus du quintile le plus pauvre.

L'ensemble de ces données montre que si la dimension du genre doit bien être considérée, les véritables défis de l'enseignement de base universel pour la Côte d'Ivoire se situent dans sa capacité à cibler et à toucher davantage les enfants des milieux ruraux, de certaines zones administratives comme le Nord, le Nord-Ouest et le Centre-Ouest, et les familles pauvres.

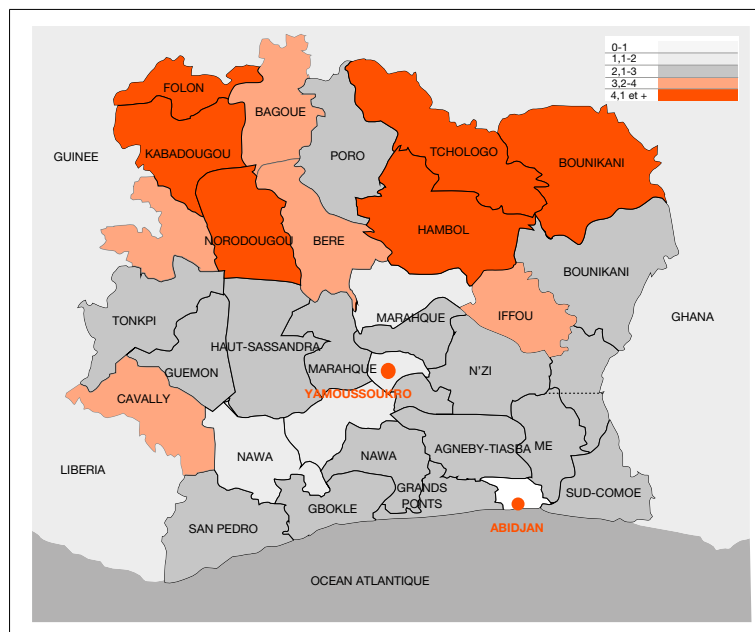
Du côté de la demande, le travail des enfants et l'impossibilité financière des parents sont des causes fondamentales de la désaffectation par rapport à l'école.

Les problèmes financiers sont la première cause invoquée par les familles pour expliquer la non-inscription de leurs enfants à l'école. Par ailleurs, parmi les enfants scolarisés, nombreux sont ceux qui redoublent, augmentant ainsi le risque d'abandon en cours de cycle. Les problèmes d'échec scolaire sont aussi largement évoqués ; ils figurent en deuxième position après les problèmes financiers comme cause des abandons précoces.

Même si une faible proportion d'élèves est concernée au niveau national par la discontinuité éducative au primaire, l'inégale répartition de l'offre sur le territoire national induit potentiellement des disparités régionales assez importantes.

Selon les résultats de l'ENSETTE 2013, la distance de l'école ou son absence n'ont été évoqués comme cause de non-scolarisation que dans 2,0 % et 1,4 % des cas d'EHSS d'âge primaire et de collège, respectivement, et elles sont encore moins citées pour justifier des abandons d'enfants d'âge secondaire. Par ailleurs, une analyse des données administratives sur deux années scolaires consécutives montre qu'à l'échelle nationale, seulement 8 % des élèves du primaire seraient concernés par la discontinuité éducative. Ces deux résultats sont à prendre avec précaution dans la mesure où l'offre scolaire reste mal répartie sur l'ensemble du territoire malgré l'accroissement (augmentation respective de 32 % et de 28 % du nombre de salles de classe dans les enseignements primaire et secondaire publics entre 2009 et 2014) de l'infrastructure scolaire. En effet, alors qu'au niveau national, il existe une école primaire tous les 2,8 km en moyenne, dans les régions du Nord et de l'Ouest du pays près de la frontière avec le Libéria, les écoles primaires sont séparées par une distance moyenne de 4 km.

Rayon moyen d'implantation des EPP, 2014



Source : Institut National de la Statistique et élaboration des auteurs.

Le rayon d'implantation des établissements du secondaire est encore plus important, du fait de leur concentration dans les grands centres urbains. Au 1^{er} cycle par exemple, ce rayon est en moyenne de 11,6 km, mais peut atteindre 15 km (dans les régions du Nord comme Kabadougou, Worodougou, Bagoue, Tchologo et Hambol), voir plus de 20 km, dans les régions de Folon, Béré, et Boukani.

Par ailleurs, la majorité des écoles primaires publiques sont dépourvues d'infrastructures d'accompagnement de base telles que l'électricité, les points d'eau, les latrines et les cantines, avec une situation qui se dégrade dans le temps. En 2013 par exemple, seulement 45 % des écoles primaires publiques étaient dotées de points d'eau, (35 % en milieu rural, contre 68 % en milieu urbain), 46 % de latrines fonctionnelles (69 % en milieu urbain, contre 36 % en milieu rural) et 55 % d'une cantine (56 % en milieu rural, contre 52 % en milieu urbain).

Part des EPP équipées d'infrastructure d'accompagnement, 2009 et 2013

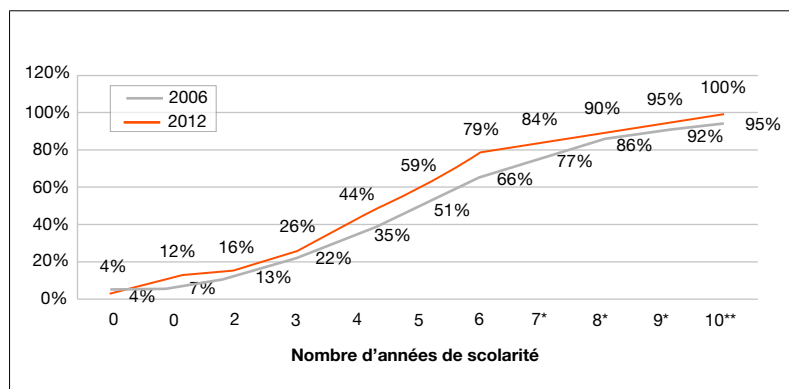
	Urbain		Rural		Global	
	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Points d'eau	65,7 %	68,4 %	43,4 %	34,7 %	50,9 %	44,5 %
Cantines	51,1 %	52,1 %	64,2 %	55,7 %	59,8 %	54,7 %
Latrines	61,9 %	68,8 %	28,8 %	36,0 %	40,0 %	45,5 %
Logements de maitre	—	21,2 %	—	71,4 %	ND	59,6 %

Source : DSPTS/MENET

La chance d'être alphabétisé durablement à l'âge adulte, indicateur du niveau global de la qualité du système, augmente à travers les générations.

D'après les données de l'Enquête Démographique et de Santé de 2012, plus de trois-quarts des adultes âgés de 22 à 44 ans ayant eu une scolarité primaire complète, savent lire aisément, en progression par rapport à 2006 où ils n'étaient que 66 %. Cette proportion passe à 100 % après dix années de scolarisation, montrant que la réalisation de l'objectif de l'enseignement de base de dix ans est un levier important pour réduire le taux d'analphabétisme, dans la mesure les chiffres en montrent une forte prévalence parmi ceux n'ayant pas ou peu été scolarisés dans leur jeunesse.

Probabilité d'alphabétisation durable des adultes de 22-44 ans, 2012 et 2006



Source : EDS-MICS 2011-12 ; RESEN, 2009 pour 2006 et calculs des auteurs.

Note : Valeurs interpolées en fixant à 100 % en 2012 la probabilité de savoir lire pour les adultes ayant 10 années de scolarisation, dans la mesure où l'EDS ne fait pas passer le test de lecture aux personnes ayant validé plus de 6 années de scolarisation.

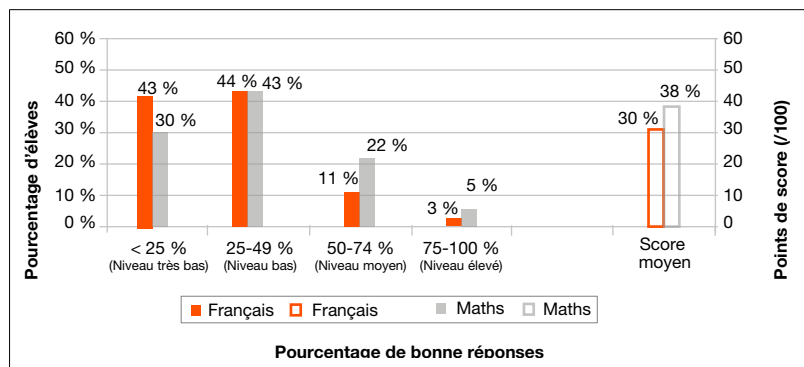
Les taux de réussite aux examens ont été impactés par la crise, mais progressent néanmoins.

Les taux de réussite aux examens du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) augmentent fortement depuis 2000, avec une baisse ponctuelle due à la crise, en 2011 et 2012. Par ailleurs, depuis 2013, le seuil de passage en 6^{ème} a été progressivement abaissé, de 125 points à 85 points, correspondant à une moyenne de 10 au CEPE. Le taux de réussite au CEPE a atteint 79,1 % en 2014. Le taux de réussite au BEPC a plus que doublé sur les dix dernières années, pour s'établir à 57,4 %, avec toutefois de fortes variations d'une année à l'autre. Quant au taux de réussite au baccalauréat, il n'a pas beaucoup évolué depuis 2000 (36 %) et varie entre 20 % et 44 % au maximum, même si il est en progression depuis 2011.

Les acquis scolaires au primaire restent globalement faibles, avec une forte majorité d'élèves dont le niveau de maîtrise est faible...

Cependant, les évaluations standardisées nationales et internationales du niveau des acquis au primaire indiquent que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales : 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement.

Niveau de maîtrise et scores de math et de français au test de fin d'année de CE1, 2012



Source : DVSP/MENET, 2012.

...et des résultats perfectibles en grammaire et conjugaison, et en géométrie, raisonnement et opérations.

Les élèves rencontrent plus de difficultés en conjugaison et en grammaire, où 83 % et 85 % d'entre eux réussissent moins de la moitié des items concernés, respectivement. Même si les performances des élèves sont un peu meilleures en orthographe (un tiers des élèves réussit plus de la moitié des items) et en lecture (43 % des élèves réussissant plus de la moitié des items), il reste que la majorité des élèves a un niveau de maîtrise nettement insuffisant en français. En mathématiques, les opérations, le raisonnement et la géométrie sont les domaines où les élèves ont le plus de difficultés au primaire.

Ces difficultés se répercutent aux niveaux supérieurs, où une désaffection des élèves pour les filières scientifiques est notée. En effet, les élèves de la filière C (mathématiques et physique) n'ont représenté que 3 % des inscrits aux examens du baccalauréat en 2014. Même si le taux de réussite de cette filière est l'un des plus élevés du pays (59 % en 2014, contre une moyenne de 37 %), le nombre de bacheliers demeure très insuffisant.

Il est par ailleurs utile de signaler trois résultats importants sur le niveau des acquis : i) l'existence de fortes disparités régionales dans les résultats aux examens nationaux ainsi que dans les évaluations standardisées ; ii) les différences de résultats entre établissements scolaires, qui tiennent autant aux différences régionales qu'aux caractéristiques des établissements (type, équipement de base, organisation pédagogique et ainsi de suite) ; et enfin iii) le fait qu'une partie substantielle de ces différences relèverait d'une gestion administrative et pédagogique qui demande à être améliorée.

Les écoles préscolaires publiques emploient surtout des enseignants du primaire, alors que les écoles communautaires dépendent essentiellement de bénévoles.

En ce qui concerne les enseignants, si les écoles maternelles publiques du MENET comptent sur les cadres de l'éducation nationale (instituteurs ordinaires – IO, et dans une moindre mesure, instituteurs adjoints - IA), dont la formation est surtout centrée sur la scolarisation au niveau primaire, ce n'est le cas ni des écoles maternelles privées, ni des structures sous la tutelle du Ministère de la Solidarité, de

la Famille, de la Femme et de l'Enfant (MSFFE). Celles-ci recourent beaucoup plus au personnel dont la formation reçue a ciblé plus spécifiquement le niveau préscolaire (éducateurs préscolaires – EP et éducateurs préscolaires adjoints - EPA).

Dans l'enseignement primaire, le recrutement des enseignants privilégie depuis 2013, le statut des IO, alors que le collège fait de plus en plus recours aux contractuels.

Après que les résultats des évaluations nationales et internationales aient montré que les IA avaient de moins bonnes performances que les IO, il a été décidé en 2013 de ne plus recruter que des IO, qui ont le niveau baccalauréat. C'est ainsi qu'une partie des enseignants bénévoles ayant pris fonction dans le contexte de la crise pour pallier à la pénurie d'enseignants dans certaines zones ont été reversés dans la fonction publique ces dernières années, dans la catégorie IO, mais sans toutefois avoir bénéficié de formation initiale. Dans le cadre de la politique de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la mesure visant à avoir recours systématiquement aux IO dans le primaire devra être questionnée compte tenu des coûts sous-jacents importants qu'elle engendre.

La hausse du nombre d'enseignants au collège a été tirée par le recrutement d'enseignants contractuels, dont le nombre a été multiplié par 6,5 entre 2007 et 2013. La proportion des contractuels est ainsi passée sur la période de 3 % à 14 % des enseignants du collège. Dans le même temps, la proportion des professeurs de collège a chuté de 68 % à 63 % et celle des professeurs de lycée (enseignant au collège) de 29 % à 23 %.

Les taux d'encadrement sont élevés, en particulier dans les écoles publiques et en milieu urbain.

Au préscolaire, le REM moyen est raisonnable, mais dissimule des écarts substantiels d'encadrement, notamment en termes d'organisation des groupes pédagogiques. En effet, alors que le rapport élèves-maître s'élève en moyenne à 23:1, il varie de 17:1 dans les Centres de promotion de la petite enfance et 19:1 dans les écoles maternelles privées, à 30:1 dans les structures communautaires. Les autres structures ont un niveau d'encadrement intermédiaire et comparable, avec un REM de 21:1 dans les écoles maternelles publiques, de 23:1 dans les centres d'action communautaire pour l'enfance et de 24:1 dans les classes de grande section.

Taux d'encadrement au préscolaire, 2012/13

	MENET				MSFFE	
	Maternelle publique	Grandes sections	Maternelle privée	Maternelle communautaire	CPPE	CACE
REM	21,4:1	24,3:1	19,1:1	30,3:1	17,4:1	22,8:1
Rapport élèves-personnel d'appui	39,3:1	25,5:1	—	0,0:1	51,8:1	65,6:1
Rapport élèves-personnel global	13,9:1	12,4:1	—	30,3:1	13,0:1	16,9:1

Source : Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Dans l'enseignement primaire, la variabilité dans l'encadrement des élèves est également marquée. Alors que le taux d'encadrement moyen est de 42 élèves par enseignant au niveau national, il varie de 34:1 dans les écoles communautaires à 43:1 dans les écoles publiques. Il est également plus élevé en milieu urbain où il est de 46:1, contre 40:1 en milieu rural. Enfin par niveau, il oscille entre 53:1 au CP1 et 36:1 au CM2, et par région, entre 31:1 à Béré et 53:1 à Abidjan, en moyenne.

Ratio élèves-maître au primaire, 2014

	REM
Type d'école	
Communautaire	33,5:1
Privé	37,0:1
Public	43,3:1
Lieu d'implantation	
Urbain	45,7:1
Rural	40,0:1
Total	41,9:1

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Une part importante des décisions d'affectation des enseignants ne tient pas compte des besoins réels des écoles dans le préscolaire et le primaire, alors qu'au secondaire, les enseignants sont sous-utilisés.

En effet, le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants aux structures préscolaires publiques est de 55 % et dans le primaire, même si la cohérence de l'allocation des enseignants publics aux écoles individuelles s'améliore, en 2014, 43 % des décisions d'affectation se sont faits sur d'autres critères que l'effectif d'élèves. Ce chiffre situe la Côte d'Ivoire parmi les pays où l'aléa est des plus élevés.

Au primaire par exemple, 19,0 % des écoles ont moins de 30 élèves par enseignant et dans 12,4 % des établissements, plus de 60 élèves se partagent un enseignant. Par ailleurs, dans de nombreuses régions le pourcentage d'écoles sous ou sur-dotées est important. Seules 7 régions sur 32 parviennent à assurer qu'au moins trois-quarts des écoles maintiennent un REM compris entre 30:1 et 60:1. Dans l'agglomération d'Abidjan, et dans les communes d'Abobo, d'Adjamé et d'Attécoubé, plus de la moitié des écoles primaires publiques ont plus de 60 élèves par enseignant.

Si de façon réglementaire, les enseignants sont tenus de faire 21 heures par semaine dans le 1^{er} cycle et 18 heures hebdomadaires dans le 2nd cycle, dans la pratique, le système est très loin de cette réalité. En effet, les enseignants du collège font une moyenne de 14 heures d'enseignement par semaine et ceux du lycée moins de 12 heures, en moyenne. Ce résultat traduit un taux de sous-utilisation assez élevé des enseignants du secondaire (32 % au collège et 36 % au lycée) et appelle à la mise en place de mesures de rationalisation de leur utilisation.

Service enseignant effectif dans les établissements secondaire publics, 2014

	Collège	Lycée
Nombre de divisions pédagogiques	6 804	3 305
Nombre d'enseignants	11 650	7 939
Nombre d'heures hebdomadaires élève	24,3	27,7
Service effectif enseignant (heures/semaine)	14,2	11,6
Norme d'utilisation (heures/semaine)	21	18

Source : SIGE et calculs des auteurs

Les écoles sont peu dotées en manuels scolaires et leur distribution entre écoles est inéquitable.

Les manuels scolaires, en plus d'être insuffisants, sont également mal répartis entre établissements. Au niveau national la disponibilité est estimée à un peu plus d'un livre pour deux élèves en français et en mathématiques, mais il n'existe quasiment pas de manuels dans les deux disciplines dans la région de Sassandra, alors qu'à l'inverse les régions de Bondoukou, Boundiali et Dimbokoro ont un manuel par élève, dans les deux disciplines.

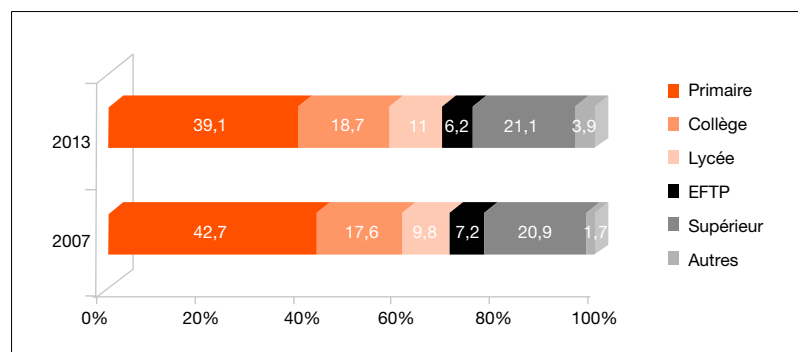
Les élèves du primaire perdent deux mois de cours dans l'année, en moyenne, et le temps d'enseignement effectif n'est pas bien utilisé.

Le volume d'enseignement dont bénéficient les élèves du primaire varie fortement selon les écoles, et environ deux mois de cours sont perdus en moyenne par année scolaire du fait de l'absentéisme (des enseignants et des élèves) et du fait de retards de la rentrée scolaire par rapport à la date officielle.

Au regard des nombreux défis auxquels ils doivent faire face, les sous-secteurs de l'enseignement primaire et de l'EFTP sont sous-dotés en ressources publiques.

Avec 272,5 milliards de FCFA, le primaire est le niveau d'enseignement qui justifie du volume de ressources publiques le plus important (37,2 %) en 2013. Il est suivi de l'enseignement supérieur, avec 181,0 milliards de FCFA (24,7 %), puis du collège et du lycée général, avec des volumes respectifs de 131,2 et 77,5 milliards de FCFA (soit 17,9 % et 10,6 % des dépenses publiques pour l'ensemble du secteur, respectivement). Quant au préscolaire, l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ils n'ont reçu que 19,5 milliards de FCFA (dont 14,4 pour le préscolaire), représentant 2,6 % de l'ensemble des dépenses du secteur en 2013.

Distribution des dépenses d'éducation, 2007 et 2013



Source : MEF, RESEN 2009 et calculs des auteurs.

Par ailleurs, entre 2007 et 2013, une diminution des dépenses courantes du primaire (-9 %) et de l'EFTP (-14 %) est notée, qui a profité au secondaire général (+6 % pour le collège et +12 % pour le lycée). La part du supérieur est restée stable, tandis que les autres niveaux (préscolaire, ENF et CAFOP) ont vu leur allocation plus que doubler. Si l'augmentation de la part allouée au secondaire semble accompagner la demande croissante pour ce niveau, la baisse de la part allouée au primaire est problématique, dans le

contexte actuel où 13 % d'une génération n'a pas accès à l'école et 4 enfants sur 10 ne terminent pas le cycle. La baisse des allocations de l'EFTP pourrait s'expliquer par l'instabilité institutionnelle de la tutelle de ce sous-secteur, dont une partie est tombée sous le mandat du MENET et l'autre sous celui du MEMEASFP en 2013, ce qui a pu fragiliser le pouvoir de négociation pour l'EFTP dans les arbitrages intra ministériels. Toutefois, il est évident que l'EFTP a un rôle prépondérant à jouer pour atteindre les objectifs ambitieux que s'est fixé le gouvernement (émergence à l'horizon 2020, scolarisation obligatoire de 10 ans) et le niveau actuel des ressources publiques qui lui est consacré est largement insuffisant pour lui permettre de jouer pleinement ce rôle.

La structure des dépenses privilégie les dépenses salariales, au détriment des dépenses de biens et services, pouvant pénaliser le bon fonctionnement des services.

En 2013, les dépenses salariales ont représenté 74 % des dépenses courantes en moyenne (dont 57 % pour les enseignants à la craie et 17 % pour le personnel d'appui) avec toutefois une variabilité assez importante selon les niveaux. La masse salariale représente 89 % au primaire et 92 % au lycée, mais seulement 40 % à l'enseignement supérieur. La prépondérance de ces dépenses induit des dépenses de fonctionnement non-salariales faibles, n'ayant représenté que 8 % des dépenses courantes en 2013, soit 5 % au niveau des établissements et 3 % au niveau des services centraux et déconcentrés. Dans l'enseignement primaire par exemple, à peine 2 % des dépenses courantes sont allouées au fonctionnement des écoles, et 2,5 % au fonctionnement des services administratifs et pédagogiques.

Les dépenses sociales, qui incluent les bourses, les pécules des enseignants-stagiaires au niveau postprimaire, et les kits et les cantines scolaires au primaire, comptent pour 5 % des dépenses courantes, dont 3,5 % sont employées pour des appuis sociaux en Côte d'Ivoire et 1,1 % pour des bourses à l'étranger. Au niveau de l'enseignement supérieur où elles sont les plus fortes, les dépenses sociales absorbent 16,7 % des dépenses courantes, réparties de manière similaire entre les appuis sociaux et bourses à l'étranger, et les œuvres universitaires. Quant aux transferts aux établissements privés, ils représentent près du quart des dépenses courantes au niveau du collège, de l'EFTP et du supérieur, une part conséquente qui pose la question de son coût-efficacité.

Les coûts unitaires publics de formation sont très variables d'un niveau d'enseignement à un autre.

En 2013, l'État de Côte d'Ivoire a consacré 160 000 FCFA pour scolariser un élève/étudiant, en moyenne par an. Cette dépense unitaire augmente évidemment avec le niveau d'enseignement, de 97 000 FCFA au primaire à 1,10 million de FCFA pour l'EFTP.

Coûts unitaires publics, 2013

	Préprimaire (MENET)	Primaire	Collège	Lycée	EFTP	Supérieur
Milliers de FCFA						
Coût unitaire public	163	97,3	189,8	441	1 156,10	1 057,90
Établissements	154,7	72,3	166,4	393,6	867,1	787,7
Système	8,2	25	23,3	47,4	289,1	270,3
% de PIB/habitant						
Côte d'Ivoire - 2007	48,1 %	17,1 %	29,4 %	67,4 %	249,2 %	156,2 %
Côte d'Ivoire - 2013	23,4 %	13,9 %	27,2 %	63,2 %	165,6 %	150,4 %
CEDEAO (hors CI)	-	12,0 %	17,9 %	40,3 %	169,7 %	147,8 %
Rapport CI/CEDEAO	-	1,16	1,52	1,57	0,98	1,02

Source : Ministère du Budget, SIGE et annuaires statistiques pour 2013 ; RESEN, 2009 pour 2007 et calculs des auteurs.

Par ailleurs, il faut souligner qu'au sein de l'EFTP et de l'enseignement supérieur, la diversité des filières et des diplômes préparés s'accompagne d'une diversité des coûts unitaires. Dans l'EFTP, les coûts unitaires ont une magnitude de 1 à 10, les différences étant essentiellement dues au niveau d'encadrement des élèves. Au supérieur, un étudiant inscrit à l'université coûte 4,5 fois moins qu'un étudiant fréquentant une grande école, et un étudiant en Agronomie ou Santé coûte près de 6 fois plus qu'un étudiant en Économie ou en Sciences juridiques.

Comparativement aux autres pays de la CEDEAO, les coûts unitaires publics du primaire et du secondaire sont plus élevés en Côte d'Ivoire, alors qu'ils sont proches de ceux des autres pays de la sous-région pour le supérieur, et plus faibles dans l'EFTP.

Il existe également une variabilité dans les coûts de construction selon l'approche, tant au niveau primaire que secondaire.

Jusqu'en janvier 2014, les dimensions des salles de classe et les normes de construction étaient variables selon qu'elles soient construites par l'administration publique, les ONG ou par les communautés. Depuis cette date, un arrêté ministériel du MENET harmonise à 61,16 m² les dimensions des salles de classe, de la grande section de la maternelle au 1^{er} cycle du secondaire général. Toujours selon ce même arrêté, la composition des modules du primaire a été précisée, constitués d'un bloc de trois classes incorporant un bureau et un magasin, une galerie ouverte et des coins de lecture, auxquels s'ajoute une grande section de maternelle. Au secondaire, la norme pour les collèges à base 2 précise qu'ils comporteront huit salles de classe, une salle d'études et un bureau des professeurs. Ces infrastructures doivent être systématiquement complétées par des infrastructures d'accompagnement. Au primaire par exemple, il s'agit d'un bloc de latines (avec 3 cabines) et un système de lave-mains et d'un urinoir.

Coût moyen TTC d'une salle de classe (Millions de FCFA), 2015

	Coût
MENET	11,3
Projet de Développement de l'Éducation de Base (PDEB-BID)	10,9
ONG International Rescue Committee (IRC)	9
C2D – Contrats avec les ONGs locales	8,7
PUAEB – Approche par passation de marché avec les entreprises	8,2
PUAEB – Constructions par les communautés	5
PPU	11,3

Source : Calculs des auteurs.

Enfin, la variabilité des coûts de construction selon l'approche, tant au niveau primaire qu'au secondaire, nécessitera des arbitrages, au regard des besoins importants en construction, notamment à l'enseignement de base dans les court et moyen termes.

L'insertion professionnelle des sortants du système n'est pas optimale.

Si selon les critères internationaux, le taux de chômage en Côte d'Ivoire est bas (de 5,4 % d'après l'ENSETTE de 2013), la réalité de l'emploi dans le pays est tout autre. Selon la même enquête, 20 % des personnes en emploi occupent des emplois précaires. Le secteur moderne (administration publique et entreprises privées) n'emploie que 9 % de la population active occupée, les 91 % restants sont employés dans le secteur informel agricole et non agricole.

Insertion professionnelle d'une cohorte sortis de l'école en 2009

	1 an après - 2010	3 ans après - 2012	5 ans après - 2014
Taux de main d'œuvre	56 %	65 %	70 %
Taux d'emploi	72 %	85 %	90 %
Taux d'emploi formel	9 %	11 %	18 %
Taux global d'insertion des sortants (Moyenne)	17 %	24 %	31 %
Primaire	12 %	12 %	17 %
Secondaire 2 nd cycle général	21 %	26 %	42 %
EFTP	23 %	22 %	30 %
Supérieur	22 %	48 %	58 %

Source : ENSETTE, 2013 et calculs des auteurs.

Si de façon globale, les sortants du système éducatif ont de grandes difficultés d'insertion sur le marché du travail, ceux de l'EFTP et de l'enseignement supérieur s'insèrent mieux un an après la fin de leurs études. Sur le long terme, c'est-à-dire cinq ans après la fin de leur éducation, les sortants du 2nd cycle de l'enseignement secondaire général arrivent à s'insérer aussi bien que ceux du supérieur.

L'offre du système éducatif dépasse la capacité d'accueil du marché du travail pour tous les niveaux d'éducation, résultant en des niveaux élevés de déclassement et de désajustement des sortants.

La structure de l'offre mise à la disposition du marché du travail par le système éducatif a très peu évolué entre 2011 et 2014 (ENSETTE 2013-14). Sur 200 000 individus sortis du système éducatif, en moyenne chaque année entre 2011 et 2013, 44 % n'ont fait que le cycle primaire, 23 % ont le niveau collège, 15 % ont le niveau lycée, 4 % l'EFTP et 15 % ont suivi l'enseignement supérieur.

Balance formation/capacité d'accueil à court terme de l'Économie, 2013

Distribution annuelle moyenne des sortants du système éducatif			Distribution annuelle moyenne des emplois disponibles			
Niveau éducatif atteint	Nombre	%	Secteur	Profession	Nombre	%
Supérieur	34 000	14 %	Moderne	Public	6 600	3 %
Secondaire 2 nd cycle et EFTP	46 000	19 %		Privé	3 300	1 %
Secondaire 1 ^{er} cycle	56 000	23 %	Informel	Non agricole	50 200	21 %
				Agricole	16 200	7 %
Primaire incomplet	9 000	4 %	Sans emploi/chômeurs		(27 800)	(11 %)
			Hors main d'œuvre		(135 900)	(57 %)
Total	240 000	100 %	Total		76 300	32 %

Source : ENSETTE, 2013 et calculs des auteurs.

Dans la mesure où l'offre d'emploi moderne est très restreinte dans le pays, l'une des explications aux difficultés d'insertion des sortants du système éducatif est l'inadéquation quantitative de l'offre par rapport à la capacité d'absorption du marché du travail. En effet, en 2013, le nombre de sortants du système éducatif est plus de trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme du marché du travail, et les sortants du supérieur étaient même presque cinq fois plus nombreux que le nombre d'emplois offerts dans le secteur moderne au cours de la même année.

Ce déséquilibre quantitatif a comme conséquence un déclassement et un désajustement importants chez les sortants. L'exploitation des données de l'ENSETTE de 2013 montre qu'environ 80 % des personnes en emploi affirment exercer un emploi qui ne correspond pas à leur formation, et près de 54 % affirment que la formation qu'elles ont suivie n'a pas été utile pour l'accès à leur premier emploi.

La marche de la Côte d'Ivoire vers l'émergence devra passer par la réforme du système éducatif pour combler le retard pris : i) alors que la proportion de la population active non éduquée est en moyenne de 5 % dans les pays émergents, elle est de 44 % en Côte d'Ivoire ; ii) la part de la population active ayant suivi une formation au-delà de l'éducation de base est de 12 % en Côte d'Ivoire, contre 45 % dans les pays émergents et 80 % dans les pays développés, en moyenne ; et iii) la proportion d'apprenants inscrits en EFTP par rapport à l'ensemble des inscrits au secondaire est en moyenne de 40 % dans les pays émergents, mais de seulement 5 % en Côte d'Ivoire.

Pistes d'orientation politique

Le développement intégré du jeune enfant

- Élaborer un programme unique qui cible de façon complémentaire et articulée, les premières années de vie de l'enfant (volet parental), et ultérieurement, sa préparation à l'accès au primaire (volet préscolaire). Ce programme pourra se décliner en différentes formules et mettre plusieurs départements ministériels à contribution dans sa mise en œuvre.
- Le contenu du programme d'éducation parentale devrait être défini en référence aux pratiques courantes effectives. Une étude sur les pratiques parentales, dont les résultats devraient être disponibles en 2016, fournira cette base factuelle. Les modalités de la mise en œuvre dudit programme devront être définies en tenant compte du fait que les besoins des familles ne sont pas homogènes, afin d'assurer un service de base pour l'ensemble des familles, et des services renforcés pour certaines familles vulnérables qui ont des besoins particuliers.
- En plus des formules existantes, le volet préscolaire pourra s'appuyer sur une formule communautaire, à développer, pour fournir des services adaptés au milieu rural. Cette approche devra proposer des services de qualité comparable à celles du système public. Pour ce faire, il serait souhaitable que les animateurs soient choisis au sein des communautés et rémunérés par l'État. L'efficacité de cette formule reposera sur quatre piliers : i) la formation des animateurs, ciblée sur les activités qu'ils auront à encadrer ; ii) la définition d'une méthode pédagogique et d'un programme d'activités sur l'année, avec la possibilité de modulations locales ; iii) la dotation des matériels et kits nécessaires pour la mise en œuvre effective du programme d'activités défini ; et enfin iv) l'appui et le suivi des animateurs locaux, aussi rapprochés que réguliers, par des conseillers/superviseurs.
- Une dimension importante du programme sera d'assurer une continuité entre ces deux composantes, afin de favoriser un accompagnement continu pour le développement harmonieux des enfants. Ceci pose la question de l'âge d'entrée au préscolaire, et donc de la durée de la préscolarisation. La conduite du bilan des compétences des nouveaux entrants au primaire, prévue à la rentrée scolaire 2015/16, apportera des éléments empiriques sur la durée « souhaitable » de préscolarisation, dans un contexte de contraintes financières où il est nécessaire d'étendre la couverture, tout en assurant des services de qualité.

L'accès, la rétention et les disparités

- Le développement du préscolaire communautaire tel que défini ci-dessus constitue non seulement un levier important pour l'amélioration de l'accès des plus démunis aux services du préscolaire, mais aussi pour l'amélioration de l'accès au primaire.
- Mettre en place des réponses opérationnelles à la problématique des entrées tardives au primaire est souhaitable pour améliorer la rétention dans le système. Celles-ci peuvent s'avérer toutefois complexes, étant liées aux caractéristiques des enfants, dont les retards de croissance (30 %) et la non-possession d'un acte de naissance (21 %), aux caractéristiques scolaires (distance foyer-école, présence d'écoles ou d'enseignants, niveaux d'encadrement) et aux contextes locaux (vulnérabilité).

- Poursuivre et amplifier la réduction des barrières financières à l'éducation est important dans un contexte où une part importante des dépenses d'éducation est supportée par les familles, car la contrainte financière est centrale dans la non-inscription des enfants à l'école. Ceci pourrait s'envisager par : i) l'augmentation du nombre des cantines scolaires ; ii) l'appui à l'écolage ; et iii) la distribution de kits et de manuels scolaires, entre autres. Les mesures adoptées devront être poursuivies au niveau de l'éducation de base, et de manière prioritaire dans les régions et zones économiquement défavorisées, pour alléger la charge financière des parents.
- Cibler en priorité les régions sous dotées en termes d'infrastructure scolaire pour les nouvelles constructions pourra réduire le risque de déscolarisation. En effet, alors qu'il existe une école primaire publique tous les 2,8 km en moyenne à l'échelle nationale, dans les régions du Nord la distance séparant deux écoles va de 3 km à plus de 4 km, et la déscolarisation y touche les jeunes des milieux défavorisés de façon plus importante.
- Il sera judicieux de commencer à anticiper les besoins futurs au niveau des cycles d'enseignement post basiques, au cours des quatre prochaines années. La mise en œuvre de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et la réforme du collège, vont certainement générer une forte pression au niveau de la demande pour ces cycles.
- Réduire le niveau de redoublement est conseillé. Ceci pourrait passer par la mise en œuvre de certaines dispositions institutionnelles, comme la promotion automatique au sein des sous-cycles, associée à un dispositif de soutien aux élèves en difficulté, et par une communication ciblée sur les limitations et désavantages de la pratique du redoublement.
- Étendre la construction d'établissements de l'enseignement secondaire (collèges et lycées) en milieu rural permettra de redresser le déséquilibre créé par des choix d'implantation qui ont historiquement favorisé les grands centres urbains.
- Engager une réflexion sur la mise en place d'un mécanisme d'octroi de bourses qui soit équitable, afin de favoriser un accès plus important des plus pauvres au 2nd cycle du secondaire, et plus tard à l'enseignement supérieur.

La qualité et la gestion du système

- Redéfinir la finalité des centres de formation des enseignants du primaire, les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique, ainsi que les contenus de leurs programmes, permettrait de les rendre moins théoriques et plus adaptés à la pratique de l'enseignement. De même, repenser les modalités de formation continue des enseignants, en les adaptant à leurs besoins (niveau de compétence et les difficultés rencontrées dans leurs approches pédagogiques), contribuera à améliorer la qualité de l'enseignement.
- La dotation en manuels scolaires pourra être améliorée en impliquant les comités de gestion des établissements scolaires dans l'identification des besoins, le circuit de distribution et la gestion des manuels.
- Le pilotage par les résultats pourrait être révisé, en définissant les responsabilités de chacun, en mettant en place des mécanismes de suivi et d'évaluation des services et en les utilisant pour gérer le système. Il faudra réfléchir à la mise en place de tableaux de bord école, en formant les inspecteurs, les directeurs et les chefs d'établissement à leur élaboration et surtout à leur utilisation comme outil de pilotage. Dans la même dynamique, les résultats des évaluations standardisées devront servir de véritable outil de suivi et d'amélioration du niveau des acquis scolaires au niveau local.

- Veiller au respect du calendrier scolaire, et plus généralement au suivi du temps effectif d'enseignement, en améliorant le système d'information sur ce dernier, renforcera les apprentissages en augmentant la part du curriculum qui est dispensé en classe.

L'adéquation formation-emploi

- Dans les conditions actuelles, l'enseignement de base (primaire et collège) demeure « le principal fournisseur » de main d'œuvre, et ceci de façon structurelle. Il est donc plus que nécessaire de développer une stratégie pour ancrer le programme de l'enseignement de base aux besoins de développement du pays. En effet, lorsque la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans sera pleinement effective, les niveaux post basiques ne seront pas en mesure d'assurer une continuité éducative postérieure pour l'ensemble des élèves sortants.
- Dans l'EFTP, il faudrait accroître les offres de formations courtes en mode d'apprentissage, ainsi que la capacité d'accueil du dispositif de formation en général. Par ailleurs, la révision et l'adaptation des curricula de formation seraient l'opportunité d'introduire des programmes qualifiants en lien avec les besoins locaux.
- Renforcer la pertinence des programmes de l'enseignement supérieur par leur professionnalisation, et en rendant effective la démarche qualité dans le cadre de la réforme Licence–Master–Doctorat contribuera à doter le pays de la capacité d'innovation nécessaire à son développement économique.
- La meilleure adéquation de la formation supérieure avec les besoins du marché du travail engage à initier une réflexion sur la mise en place d'un mécanisme d'octroi de bourses (en Côte d'Ivoire et à l'étranger) qui soit efficient, c'est-à-dire en lien avec les profils demandés en matière d'emploi.

Le financement du secteur

- L'augmentation additionnelle du budget de l'éducation devrait privilégier le primaire et l'EFTP en premier lieu, qui sont actuellement sous-dotés au regard des nombreux défis auxquels ils doivent faire face.
- Il est primordial que le volume des financements alloué au fonctionnement de différentes structures primaires et post-primaires soit augmenté, dans la mesure où il semble insuffisant pour en assurer le fonctionnement normal. Cette augmentation doit se faire à la fois au niveau des établissements (pour les matériels pédagogiques et didactiques) et des services qui assument des fonctions de suivi administratif et pédagogique au niveau des écoles ou du système (comme le pilotage, les cartes scolaires, la gestion des enseignants, l'évaluation des élèves, l'appui pédagogique) et qui demandent pour la plupart à être renforcés.
- La question de l'efficacité des subventions des établissements privés, pour la scolarisation des élèves que l'État n'a pas pu accueillir dans les collèges publics, doit être posée au regard de son coût. Surtout dans un contexte où la demande pour ce niveau d'enseignement va se renforcer progressivement et où le coût pour les parents des élèves scolarisés dans le privé est élevé. Une évaluation de cette mesure permettra de mieux saisir son opportunité, son efficacité, les distorsions potentielles qu'elle engendre, et d'explorer d'éventuelles alternatives moins coûteuses.
- Mettre en place un mécanisme de suivi des dépenses d'investissement, par source de financement (extérieur et intérieur), aidera à mieux saisir l'ensemble des ressources disponibles pour le secteur et à faciliter les prises de décision et les arbitrages politiques.

La vulnérabilité du système et la capacité à faire face aux risques

- Le cadre institutionnel de gestion des risques est en train de se développer rapidement au niveau national ; il est important que le secteur éducation s'insère dans cette dynamique.
- Il est nécessaire de renforcer et de coordonner les efforts pour surmonter les obstacles qui limitent les réponses en matière d'offre en périodes de crise et de conflit.
- Des mesures pour mitiger les risques de conflits et de catastrophes naturelles pourraient être incluses dans les processus de planification du secteur. Ce faisant, la Côte d'Ivoire se donnera les moyens d'améliorer la gestion de son système éducatif avant, pendant et après les crises et d'assurer la protection du droit à l'éducation, et la sécurité des enfants
- Renforcer les capacités du personnel enseignant, existant et nouveau, pour dispenser les cours d'éducation aux droits de l'homme et du citoyen et finaliser et distribuer les manuels correspondants, permettra au secteur éducatif à contribuer efficacement à la prévention des crises.
- Il faudrait documenter de manière systématique la question des risques et leur impact sur le système éducatif, pour permettre d'adopter une approche structurée à la réduction de la vulnérabilité du système et de l'impact sur la scolarisation. Ceci pourrait se faire à travers l'inclusion d'un module sur les risques : i) dans le système d'information et de gestion de l'éducation ; et ii) dans les enquêtes ménages.



CHAPITRE 1

Contexte national

Ce chapitre vise à offrir un bref descriptif du contexte politique, démographique et socio-économique de la Côte d'Ivoire, d'hier et d'aujourd'hui, pour mieux apprécier l'environnement dans lequel le système éducatif évolue. En effet, bien qu'exogène au secteur, ce contexte influe grandement sur son développement par les effets directs et indirects qu'il induit sur l'offre et la demande des services éducatifs. Le chapitre examinera successivement les aspects pertinents, liés aux dimensions politiques et humanitaires, démographiques, sociales, économiques et aux finances publiques.

I. Informations générales

La Côte d'Ivoire est située en Afrique de l'Ouest et s'étend sur une superficie de 322 462 km². Elle est bordée à l'est par le Ghana, à l'ouest par le Libéria et la Guinée, et au nord, par le Mali et le Burkina Faso. Au sud, elle dispose d'un littoral d'un peu plus de 500 km.

Le relief relativement peu accidenté est composé de plaines au Sud, de plateaux étagés au Centre et au Nord et de montagnes à l'Ouest, dont le point culminant est le Mont Nimba (1 753 mètres). Il s'accompagne de mouvements saisonniers tropicaux, marqués par de fortes précipitations de type mousson dans de nombreuses parties du pays : les pluviométries annuelles moyennes varient entre 900 mm (au Nord) et 2 300 mm (au Sud).

Sur le plan administratif, le pays est divisé en 14 districts dont deux sont autonomes (Abidjan et Yamoussoukro), 31 régions, 108 départements, 510 sous-préfectures et 197 communes. Au niveau déconcentré, chaque région est dirigée par un Préfet de région, chaque département par un Préfet de département et chaque sous-préfecture par un Sous-préfet. Au niveau décentralisé, chaque district est dirigé par un Gouverneur, chaque région par un Président de Conseil régional et chaque commune par un Maire. En 2003, la loi n° 2003-208 du 7 juillet 2003 portant sur le transfert et la répartition de compétences de l'état aux collectivités territoriales, a en principe attribué aux communes le mandat dans 16 domaines de compétence, dont l'éducation et la formation professionnelle.

La structure sociolinguistique de la population ivoirienne inclut une soixantaine de groupes ethniques, qu'on peut répartir par ordre d'importance entre les quatre grandes aires sociolinguistiques suivantes : Akan, Mandé, Gur ou Voltaïque et Krou. La population se répartit en 2012 entre deux grandes obédiences religieuses, à savoir l'islam (40,4 %) et le christianisme (40,3 %), suivies de loin par l'animisme (5,5 %) (AGEPE, 2013). Le français, langue officielle d'enseignement et d'administration publique, est lu et écrit par 48 % de la population (AGEPE, 2013).

II. Contexte politique et humanitaire

Le pays a traversé une longue période d'instabilité politico-humanitaire, mais la situation est normalisée depuis 2012¹.

Depuis le début des années 1990, la situation sociopolitique et sécuritaire de la Côte d'Ivoire s'est fortement dégradée. Cette longue période fragile a été marquée, entre autres, par :

- une aggravation des tensions sociales et intercommunautaires (à propos de la terre, par exemple, à l'ouest et au sud-ouest du pays) ;
- le coup d'État militaire de 1999, qui a ouvert la voie à l'instabilité et des tensions politiques ;
- la crise militaro-politique de 2002, qui a vu la partition du pays (la zone Centre-Nord-Ouest du pays était sous le contrôle de l'ex-rébellion et le sud sous l'autorité de l'ex-gouvernement), et la destruction des infrastructures et équipements tant économiques que sociaux sur l'étendue du territoire national, entraînant ainsi le déplacement interne et externe des populations ;
- la crise postélectorale de décembre 2010 à avril 2011, avec son corollaire de nombreuses pertes de vies², d'importantes violations des droits humains, de déplacés internes et d'exilés dans les pays voisins, notamment au Liberia et au Ghana, et d'insécurité généralisée.

Les causes les plus souvent évoquées pour justifier les différentes crises qu'a connues la Côte d'Ivoire depuis plus de deux décennies sont multiples et complexes : la profonde division sociopolitique, les problèmes liés au foncier, notamment en milieu rural ; la polarisation de l'ethnicité ; l'accès inéquitable aux services sociaux de base ; ou encore l'exclusion et l'instrumentalisation politique de la jeunesse (UNICEF, 2014).

Avec la fin de la crise postélectorale en avril 2011, la situation sociopolitique s'est progressivement normalisée sur l'ensemble du territoire, et le pays s'est engagé dans un processus de réconciliation nationale et de renforcement de la cohésion sociale, dans un environnement sécuritaire nettement amélioré. Les appuis multiformes accordés en 2012 par les partenaires au développement ont contribué à assurer les conditions favorables au retour durable des déplacés. Ceci a favorisé le retour dans leurs lieux d'origine de la grande majorité des personnes déplacées internes (PDI) et des réfugiés ivoiriens qui avaient fui les violences. Ainsi, en février 2015, la communauté humanitaire estimait à environ 300 000 personnes le nombre de PDI en Côte d'Ivoire (plus de 2 millions de personnes déplacées depuis la crise de 2002 étant retournées dans leur région d'origine), dont la majorité à Abidjan (voir la carte 1.1 ci-après).

1. Les effets des crises sociopolitiques et de certains risques sur le système éducatif sont abordés plus en détail dans le chapitre 8 de ce rapport.
2. Selon les sources officielles (Nations Unies), le bilan des décès de la crise postélectorale dans la population civile s'élève à plus de 3 000 morts.

Cependant, en décembre 2014, un nombre substantiel de réfugiés ivoiriens était encore compté dans les pays voisins, estimé à 72 000 individus³. Ce chiffre reflète un rythme décroissant assez lent (deux ans plutôt ils étaient 100 000)⁴, qui se doit en partie à la fermeture de la frontière avec le Libéria, où se trouve la majorité des réfugiés ivoiriens, suite à l'apparition de l'épidémie de l'Ébola. Par ailleurs, certains réfugiés seraient en attente de la résolution des conflits d'ordre foncier avant de rentrer, ou de l'issue des élections de 2015, et l'insécurité reste une préoccupation, puisque les attaques transfrontalières persistent.

Au-delà des conflits politiques, des risques liés au foncier et aux aléas climatiques et environnementaux prévalent.

Les conflits fonciers, l'insécurité et les déplacements de personnes ont un impact direct sur la sécurité alimentaire. Lors d'une évaluation réalisée en 2011, presque 30 % de la population rurale se trouvait en situation de précarité alimentaire (PAM/FAO, 2011). Fin 2012, les régions Ouest et Nord étaient les plus touchées, où il a été estimé que 16 % de la population avait besoin d'assistance alimentaire (PAM/FAO, 2012). Cette situation est fort dommageable pour les enfants, particulièrement vulnérables à la malnutrition, dont la prévalence reste encore forte (voir la section IV de ce chapitre). Dans les régions Ouest, Sud et Nord-Ouest, l'accès à la terre et aux services de base est une des principales difficultés rencontrées depuis la crise postélectorale de 2010-11, par les réfugiés rentrés chez eux et les PDI (UNHCR/PAM, 2012). Mais toute la population est affectée du fait des longs séjours des PDI dans les familles d'accueil et par la perte des récoltes (PAM/FAO, 2011).

Par ailleurs, chaque année, lors de la saison des pluies, la Côte d'Ivoire fait face à des inondations et des glissements de terrain, qui touchent le plus durement la ville d'Abidjan et la région Sud-Ouest. À Abidjan, 13 personnes perdent la vie chaque année, en moyenne depuis 2009, à cause de ces intempéries (OCHA, 2014). La saison de 2014 a été particulièrement meurtrière, trente-trois personnes ayant décédé suite aux inondations. Selon OCHA, environ 80 000 personnes vivent dans des zones à risque d'inondations, les principales étant dans les quartiers de Cocody, Abobo, Adjamé, Yopougon et Attécoubé.

Il y a également lieu de noter la récurrence de certaines épidémies, comme le paludisme, le choléra, la fièvre jaune et la fièvre typhoïde. Le paludisme reste un problème majeur de santé publique et était responsable de 43 % de la morbidité hospitalière en Côte d'Ivoire en 2010⁵. En 2008, le paludisme a été jugé responsable de 40 % de l'absentéisme en milieu scolaire et professionnel et de 50 % des pertes de revenus agricoles⁶.

Aucun cas d'Ébola n'a été enregistré en Côte d'Ivoire ; les autorités sanitaires ont néanmoins mené des actions de sensibilisation et de prévention, en particulier dans les zones frontalières avec la Guinée et le Libéria, où le gouvernement a par ailleurs fermé momentanément les frontières par prévention.

3. UNHCR : <http://www.unhcr.org/pages/49e484016.html>

4. OCHA, 2012.

5. Programme national de lutte contre le paludisme : <http://www.pnlpcotedivoire.org/?page=paludisme>

6. UNICEF : http://www.unicef.org/cotedivoire/french/health_nutrition_2138.html

III. Contexte démographique

Si la pression démographique diminuera dans les années à venir, la distribution spatiale de la population, très disparate, présente des défis

De 1,8 millions d'habitants en 1920, la population de la Côte d'Ivoire a considérablement augmenté pour atteindre 3,1 millions d'habitants en 1955 puis 6,7 millions d'habitants en 1975. Le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 1998 chiffrait la population à 15,4 millions d'habitants. Les derniers résultats du RGPH de 2014 situent la population totale résidente à 22,7 millions d'habitants (voir le tableau 1.1). Les prévisions pour le futur laissent présager d'une poursuite de la croissance de la population⁷, qui atteindrait environ 27,3 millions d'habitants en 2025, selon les projections.

Tableau 1.1 : Croissance démographique et projections, 1955-2025

Milliers d'habitants et pourcent

	1955	1960	1965	1975	1988	1998	2014	2020	2025
Population (Milliers)	3 055	3 865	4 500	6 710	10 815	15 367	22 671	25 234	27 273
Taux d'accroissement annuel moyen	-	4,8 %	3,7 %		3,7 %	3,6 %	2,5 %	1,7 %	

Source : Institut National de la Statistique et calculs des auteurs.

La population croît à un rythme relativement élevé, même si une baisse du rythme d'accroissement au cours des dernières années est notée, consécutive à une baisse de la fécondité (voir la section IV de ce chapitre). Ainsi, le taux de croissance annuelle, qui avoisinait 3,7 % entre 1960 et 1998, est passé à 2,5 % entre 1998 et 2014. Les projections suggèrent un taux de croissance annuel moyen de l'ordre de 1,7 % pour la période 2014-25. Si dans le passé, les flux migratoires ont fortement joué dans la dynamique de population, celle-ci est aujourd'hui largement tributaire de la croissance naturelle, le solde migratoire tendant à s'annuler⁸. Ainsi, le taux brut de natalité se situait à 37 ‰ et le taux brut de mortalité autour de 11 ‰ en 2012 (EDS-MICS, 2013).

La population ivoirienne se caractérise par une forte proportion de jeunes, 41,8 % de la population étant âgée de moins de 15 ans en 2014 (RGPH, 2014). Le groupe des 15 à 64 ans représente plus de la moitié (55,6 %) de la population totale, tandis que les personnes de 65 ans et plus ont un poids de 2,6 %. Cette distribution implique un taux de dépendance élevé, de l'ordre de 80 dépendants pour 100 actifs potentiels de 15 à 64 ans, ou 116 dépendants pour 100 actifs potentiels de 20 à 64 ans.

La structure par sexe révèle une prédominance des hommes, constituant 51,6 % de la population totale en 2014, ce qui se traduit en un rapport de masculinité largement en faveur des hommes, de 107 hommes pour 100 femmes (RGPH, 2014).

7. Sous l'effet conjugué d'une fécondité encore forte et de la jeune structure de la population (voir ci-dessous).

8. Le taux net de migration se situerait à 0,1 % (PRB, 2014).

L'une des particularités de la population de la Côte d'Ivoire est la forte proportion de personnes d'origine étrangère. Ce groupe, bien qu'en baisse, représente près du quart (24 %) de la population en 2014, contre 26 % en 1998 (RGPH, 1998). Cette baisse résulte de la réduction de l'afflux d'immigrants, notamment suite à la crise⁹.

La population est inégalement répartie sur le territoire national. Si la densité moyenne brute nationale est de l'ordre de 70 habitants/km², il n'en demeure pas moins que la grande majorité de la population (75 %) vit dans le sud forestier, alors que cette zone représente moins de la moitié du territoire (soit 47 %). Compte tenu de ce fait, en dehors des grandes villes les plus fortes densités se trouvent en milieu forestier, alors que les régions de savane sont comparativement moins densément habitées. Ces forts écarts ont une incidence directe sur les modes d'organisation scolaire et leurs coûts¹⁰.

La population scolarisable est en hausse mais la pression sur le système éducatif dans les années à venir sera moindre

Afin d'évaluer la demande d'éducation potentielle, il est nécessaire d'analyser l'évolution de la population scolarisable selon les groupes d'âges correspondant à chaque cycle d'enseignement. Le tableau 1.2 présente les projections des populations pour les groupes de 3 à 5 ans, de 6 à 11 ans, de 12 à 15 ans, de 16 à 18 ans et de 19 à 23 ans, qui correspondent aux groupes d'âges officiels de fréquentation du préscolaire, du primaire, des deux cycles du secondaire et du supérieur, respectivement.

Tableau 1.2 : Évolution et projection de la population scolarisable, 2000-25

Nombre en millier et % par rapport à la population totale

	2000		2012		2014		2025		Taux de croissance	
	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	Nb.	%	2000-12	2012-25
Population totale	16 211	100	21 711	100	22 671	100	27 273	100	2,5 %	1,8 %
3-5 ans	1 622	10,0	1 929	8,9	1 961	8,6	2 050	7,5	1,5 %	0,5 %
6-11 ans	2 813	17,4	3 451	15,9	3 532	15,6	3 825	14,0	1,7 %	0,8 %
12-15 ans	1 597	9,9	2 030	9,4	2 094	9,2	2 359	8,7	2,0 %	1,2 %
16-18 ans	1 071	6,6	1 395	6,4	1 446	6,4	1 675	6,1	2,2 %	1,4 %
19-23 ans	1 572	9,7	2 106	9,7	2 196	9,7	2 631	9,6	2,5 %	1,7 %
Sous-total 6-15 ans	4 410	27,2	5 481	25,2	5 625	24,8	6 184	22,7	1,8 %	0,9 %
Sous-total 3-23 ans	8 675	53,5	10 911	50,3	11 229	49,5	12 540	46,0	1,9 %	1,1 %

Source : Institut National de la Statistique et calculs des auteurs.

La population scolarisable de 3 à 23 ans est passée de 8,7 millions à 10,9 millions entre 2000 et 2012, et est amenée à atteindre 12,5 millions d'enfants et de jeunes d'ici 2025. Toutefois, bien qu'en hausse, le poids de la population scolarisable dans la population totale décroît : de plus de la moitié de la population totale du pays en 2000, cette part est passée à 50 % en 2012 et ne représenterait plus que 46 % en

⁹ Jusqu'au milieu des années 1990, la Côte d'Ivoire a connu une forte immigration. La crise a conduit à un solde migratoire négatif entre 2000 et 2010, qui est redevenu positif en 2011 (Gurgand, 2014).

¹⁰ Les zones très peu peuplées sont en général plus difficiles à scolariser, du fait du coût pour le système de mettre à disposition des salles de classes et enseignants pour de petits groupes, et/ou de la nécessité pour les enfants de parcourir de grandes distances pour accéder à l'école. Elles peuvent également nécessiter des approches pédagogiques différentes, comme les classes multi-niveaux ou multigrade. Dans le cas de zones très peuplées, le recours aux doubles-vacations peut-être nécessaire.

2025. Cette tendance baissière est constatée au niveau de tous les sous-groupes d'âge, mais est plus accentuée pour les groupes d'âge correspondant au préscolaire et au primaire, où les baisses seraient de 1,4 et 1,9 point de pourcentage entre 2012 et 2025, respectivement. Cette évolution résulte d'une croissance plus lente de la population au cours de la deuxième période, consécutive à une réduction de la fécondité¹¹. Ainsi, si globalement le taux de croissance moyen annuel de la population est estimé à 1,8 % entre 2012 et 2025, il est inférieur à 1 % pour les groupes d'âge primaire (de 6 à 11 ans), mais enregistre une valeur maximale de 1,7 % pour la population estudiantine.

La pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif reste forte malgré un infléchissement dans les années à venir. Les besoins en écoles, salles de classe, enseignants et intrants pédagogiques seront amenés à croître pour aligner les capacités d'accueil et répondre de façon adéquate à la demande accrue.

IV. Contexte social

Le contexte social est globalement peu favorable à la demande scolaire, notamment du fait de niveaux élevés de pauvreté et de vulnérabilité

Cette section a pour objectif d'analyser un certain nombre d'indicateurs socio-économiques qui sont essentiels pour le pays, de par leurs effets sur les évolutions démographiques ou encore sur l'offre et la demande de services éducatifs. Lorsque c'est possible, des comparaisons régionales, avec les pays de la CEDEAO¹², sont proposées afin de mettre en perspective la situation de la Côte d'Ivoire.

Pauvreté

La pauvreté s'est fortement accrue en Côte d'Ivoire entre 1985 et 2012, sous l'effet des différentes crises qui ont secoué le pays sur la période. Avec le retour à la normalité, qui a favorisé la reprise économique et la mise en place de certaines politiques de soutien aux ménages (hausse des prix des produits agricoles, gratuité de certains services sociaux), la pauvreté a connu un recul en 2015 (ENV, 2015). En effet, de 10,0 % en 1985, le taux de pauvreté a atteint 48,9 % en 2008¹³, avant de diminuer à 46,3 % en 2015 (voir le tableau 1.3 ci-dessous). Comme pour les années antérieures, la pauvreté est plus accentuée en milieu rural (56,8 %) qu'en milieu urbain (35,9 %). Par ailleurs, de fortes disparités selon les régions sont observées, le niveau de pauvreté variant de 22,7 % dans la ville d'Abidjan à 71,7 % dans la région du Kabadougou (ENV, 2015).

Tableau 1.3 : Évolution du taux de pauvreté, 1980-2015

Pourcent

	1985	1993	1995	1998	2002	2008	2015
Taux de pauvreté	10	32,3	36,8	33,6	38,4	48,9	46,3

Source : ENV, 2008 et 2015.

¹¹ Cette évolution suggère également que le pays serait en pleine transition démographique.

¹² Les pays membres de la CEDEAO sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Cap Vert, la Côte d'Ivoire, la Gambie, le Ghana, la Guinée, la Guinée Bissau, le Libéria, le Mali, le Niger, le Nigeria, le Sénégal, la Sierra Leone et le Togo.

¹³ D'autres mesures de la pauvreté laissent présager une dégradation de la situation entre 2008 et 2012. La population en situation de pauvreté multidimensionnelle est estimée être passée de 50 % en 2005 à 59 % en 2012 (PNUD, 2014).

Urbanisation¹⁴

La part de la population vivant dans les villes augmente régulièrement depuis 1975, étant passée de 32 % en 1975 à 50 % en 2014. Ceci indique que la Côte d'Ivoire a déjà réalisé sa transition urbaine depuis quelques années déjà, et bien plus rapidement que ses voisins de la CEDEAO, dont le taux d'urbanisation moyen s'établissait à 43 % en 2013. Le nombre de villes comptant plus de 100 000 habitants est passé de 8 à 10 entre les deux derniers recensements. La ville d'Abidjan, avec 4,7 millions d'habitants, concentre à elle seule plus du tiers de la population urbaine (39 %) et un cinquième de la population totale du pays (RGPH, 2014).

Alphabétisation des adultes¹⁵

Le taux d'alphabétisme, bien qu'en augmentation, demeure relativement faible, 45 % des adultes de 15 à 45 ans étant alphabétisés¹⁶ en 2012 (EDS-MICS 2013), contre 37 % en 2006 (MICS, 2007). Les femmes présentent un niveau d'alphabétisme moindre (25 %) que celui les hommes (54 %), et les populations rurales un taux moindre (29 %) que celui des populations urbaines (59 %). Les progrès enregistrés sur la période 2006-12 ont concerné essentiellement les hommes et les urbains.

Fécondité

L'analyse des tendances de fécondité indique une légère baisse de l'indice synthétique de fécondité des femmes de 15 à 49 ans sur les 20 dernières années, de 5,7 enfants par femme en 1994 à 5,2 en 1999 puis à 5,0 en 2012 (EDS, 1995 ; EDS, 2001 ; et EDS-MICS, 2013). Si ce niveau est légèrement en deçà de celui des autres pays de la CEDEAO qui enregistrent pour 2012 une moyenne de 5,2 enfants par femme, un tel niveau classe la Côte d'Ivoire parmi les pays à fécondité élevée et à transition lente, au niveau international (Gurgand, 2014)¹⁷.

L'analyse de la fécondité par âge indique un démarrage précoce de la vie féconde, 30 % des jeunes filles de 15 à 19 ans l'ayant déjà débutée (ayant déjà eu un enfant ou étant enceintes) en 2012. Outre les problèmes sanitaires qu'entraînent les grossesses précoces pour les jeunes femmes, la maternité précoce conduit à fragiliser la demande scolaire en favorisant les abandons précoces et souvent permanents de l'école des jeunes filles (voir le chapitre 6)¹⁸.

¹⁴ La distribution spatiale de la population, tel que noté plus haut, influe sur l'offre et la demande de services, affectant notamment leur organisation et leurs coûts.

¹⁵ Le lien entre l'alphabétisation, notamment des mères, et le développement de l'enfant et son éducation est aujourd'hui largement documenté et reconnu.

¹⁶ La définition d'alphabétisé réfère au fait de pouvoir lire une phrase entière sans difficulté. Une mesure plus souple, intégrant le savoir lire avec difficulté, induirait un taux d'alphabétisme de près de 50 % en 2012.

¹⁷ Gurgand souligne que « la Côte d'Ivoire qui vise à l'émergence est encore loin de réunir les conditions qu'ont remplies les pays émergents. Dans ces pays en effet, la fécondité est passée en gros de 6 à 7 enfants par femme au début des années 1960 à 1,2 à 3,0 enfants par femme vers 2010, ce qui a conduit à une baisse rapide de leurs taux de dépendance. Leur transition de la fécondité est donc aujourd'hui quasiment achevée ».

¹⁸ L'utilisation de la contraception est encore très faible et progresse très lentement (12,5 % des femmes de 15 à 49 ans en union avaient recours à une méthode contraceptive moderne en 2012, contre 7,3 % en 1998-99). Si les besoins non satisfaits sont importants (27 % chez les femmes en union), ils visent d'avantage l'espacement des naissances que leur limitation (EDS-MICS, 2012). Comme souligné par Gurgand (2014), ceci augure de peu de changements majeurs dans la progression de l'utilisation de la contraception en Côte d'Ivoire dans les années à venir.

Par ailleurs, la fécondité baisse avec l'augmentation du niveau d'instruction des femmes. En effet, les femmes sans instruction présentent un niveau de fécondité moyen de 5,8 enfants, contre 5 enfants pour celles de niveau primaire et 2,6 enfants pour les femmes ayant atteint le niveau secondaire ou plus.

Malnutrition

Les taux de malnutrition en Côte d'Ivoire, bien qu'en baisse, restent inquiétants¹⁹. En 2012, près de 30 % des enfants de moins de 5 ans souffrait d'un retard de croissance²⁰, contre 34 % en 2006 (MICS, 2007 et EDS-MICS, 2013). Cette proportion est particulièrement alarmante dans les régions du Nord et du Nord-Est où 39 % des enfants de moins de 5 ans souffrent d'un retard de croissance. À Abidjan, 18 % des enfants sont concernés. Le lien fort qu'entretient la malnutrition et la déficience en certains micronutriments, et le développement des fonctions cognitives de l'enfant, il a été démontré aujourd'hui, se traduit plus tard par de mauvais résultats scolaires (Walker et al., 2011). À cet égard, elle mérite une attention particulière.

Mortalité maternelle et infanto-juvénile

La qualité des structures sanitaires et des soins s'observe entre-autres par les taux de mortalité maternelle (TMM) et infanto-juvénile (TMIJ). En Côte d'Ivoire, le taux de mortalité maternelle était estimé à 614 décès maternels pour 100 000 naissances vivantes pour la période 2005-11. Ce taux est parmi les plus élevés de la sous-région, où la moyenne s'établit à 505 décès maternels pour 100 000 naissances vivantes.

Le risque de mortalité des enfants de moins de 5 ans est également élevé, un enfant sur neuf n'atteignant pas sa 5^{ème} année en 2012 (TMIJ de 108 pour 1 000 naissances vivantes)²¹, contre 98 ‰ en moyenne dans les autres pays de la CEDEAO.

Le risque de décéder avant l'âge de 5 ans présente des écarts importants selon le milieu et la région de résidence. Le TMIJ est beaucoup plus élevé en milieu rural (125 ‰) qu'en milieu urbain (100 ‰), et est également plus prononcé dans les régions du Nord (209 ‰) et du Nord-Ouest (185 ‰) que dans le Centre-Nord ou le Centre-Ouest (75 ‰). Là encore, le niveau d'instruction de la mère et le niveau de vie du ménage sont particulièrement discriminants.

Enfants vulnérables

La famille représente le cadre de référence par excellence en matière de développement, de protection et d'épanouissement de l'enfant. En évoluant en dehors du cadre familial, la vulnérabilité de l'enfant s'accroît, dans la mesure où il est ainsi exposé à des risques accrus de violence, d'abus, d'exploitation et de négligence. En outre, les enfants vulnérables font souvent face à une demande scolaire plus fragile, conduisant à des opportunités éducatives moindres. En Côte d'Ivoire, seulement 53 % des enfants de moins de 18 ans vivaient avec leurs deux parents en 2012, 21 % avec aucun de leurs parents biologiques et 9 % étaient orphelins, de père et/ou de mère (EDS-MICS, 2013).

¹⁹ Ce problème est courant dans la sous-région, comme illustré par les forts taux de malnutrition enregistrés dans d'autres pays de la CEDEAO, de 23 % au Cap Vert à 45 % au Bénin et en Sierra Leone.

²⁰ Le retard de croissance, qui correspond à une taille trop petite par rapport à l'âge, est la résultante d'un apport insuffisant de nutriments sur une longue période et d'infections à répétition. Il intervient généralement avant l'âge de deux ans et ses effets seraient, selon l'OMS, largement irréversibles.

²¹ Le TMIJ est cependant en baisse depuis 2000 : il était estimé à 180 pour 1 000 naissances vivantes en 1998/99 (EDS, 2001) et à 125 pour 1 000 naissances vivantes en 2005 (EIS, 2006).

D'autres éléments influent sur la vulnérabilité des enfants, comme la non-possession d'un acte de naissance²². Le problème, bien que moins prégnant que par le passé, reste un défi majeur en Côte d'Ivoire, 35 % des enfants de moins de 5 ans²³ et 24 % de ceux de moins de 18 ans n'étant pas enregistrés en 2012 (EDS-MICS, 2013). Les disparités selon le milieu de résidence sont encore fortes (10 % des moins de 18 ans ne sont pas enregistrés en milieu urbain, contre 34 % en milieu rural), ainsi que par région : un écart de près de 40 points de pourcentage sépare la région la moins affectée (à Abidjan, 7 % d'enfants n'ont pas d'acte de naissance) de celle où le problème est le plus répandu (dans le Sud-Ouest, 46 % des naissances ne sont pas enregistrées). Cette situation n'est pas propre à la Côte d'Ivoire, étant courante dans la sous-région, 39 % d'enfants de moins de 5 ans n'étant pas enregistrés dans les autres pays de la CEDEAO, en moyenne.

VIH&SIDA

Le SIDA constitue un enjeu majeur de santé publique. Dans le cas particulier de l'éducation, il affecte directement, autant la population des élèves que celle du corps enseignant (décès, absentéisme). En 2012, l'EDS-MICS estimait que 3,7 % des personnes de 15 à 49 ans étaient infectées par le VIH : 4,6 % des femmes et 2,7 % des hommes. La prévalence diminue avec le niveau d'instruction. Ainsi, seulement 3,3 % des femmes et 2,4 % des hommes ayant un niveau d'études secondaire ou supérieur sont touchés, contre 5,0 % des femmes et 2,9 % des hommes sans instruction. La prévalence est aussi plus élevée en milieu urbain (4,1 %) que rural (3,1 %) et

Fait encourageant, le niveau de prévalence est en baisse continue depuis 15 ans. En 2000 il s'établissait à 6,6 %, et en 2005 à 4,7 % (EIS, 2006). Toutefois, le niveau actuel reste au-dessus du seuil critique de 1 %, et est également le plus élevé de la CEDEAO, dont les pays enregistrent une prévalence de 1,5 % en moyenne.

En faisant l'hypothèse que la population enseignante est touchée par la maladie dans les mêmes proportions que la population générale ayant un niveau d'études secondaire, ils seraient près de 3 300 enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire général à être infectés par le virus en 2012.

Paludisme

Par les décès qu'il cause et la détérioration sévère et récurrente de l'état de santé de la population, le paludisme représente un puissant facteur de déstabilisation, individuelle et collective²⁴. Chez les jeunes enfants, le paludisme peut provoquer des atteintes neurologiques permanentes et contribuer à l'absentéisme scolaire, conduisant à une scolarité plus lente et difficile. L'EDS-MICS estimait à 18 % la prévalence du paludisme parmi les enfants de 6 à 59 mois en 2012. Celle-ci est particulièrement forte dans les régions de l'Ouest (26 %), du Centre-Ouest (25 %) et du Nord-Est (23 %) ; elle est en revanche faible à Abidjan (5 %).

²² Outre le fait de permettre une pleine jouissance du droit à la citoyenneté, l'acte de naissance est souvent nécessaire pour inscrire les enfants à l'école et aux examens nationaux sanctionnant la fin d'un cycle d'études.

²³ Contre 45 % en 2006 (MICS, 2007).

²⁴ Le fort absentéisme et la diminution des capacités de travail qu'il induit pèsent lourdement sur les revenus des ménages, la productivité des entreprises et le fonctionnement des services sociaux. Les dépenses directes imputables au paludisme peuvent également être conséquentes, représentant jusqu'à 40 % des dépenses de santé publique, de 30 % à 50 % des admissions hospitalières et jusqu'à 50 % des consultations externes. http://www.coalitionpaludisme.org/pages/impact_economique_et_social_du_paludisme.html (voir aussi la section II de ce chapitre).

Tableau 1.4 : Principaux indicateurs socioéconomiques, Côte d'Ivoire et CEDEAO (hors Côte d'Ivoire), 2013 ou APR

	Source	Côte d'Ivoire	CEDEAO hors CI
Taux de croissance annuel de la population, 2012-25, %	(1)	1,8	2,5
Population scolarisable (6-15 ans), 2012, % de la population totale	(1)	22,7	25,5
Taux d'urbanisme, %	(2)	48,9	43,4
Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, ‰	(2)	108	97,7
Taux de mortalité maternelle, par 100 000 naissances vivantes	(3)	614	505
Retard de croissance chez les enfants de moins de 5 ans, %	(4)	30	33,9
Prévalence du VIH/SIDA dans la population de 15 ans et +, %	(4)	3,7	1,5
Taux de prévalence du paludisme, ‰	(5)	212	136
Indice synthétique de fécondité, Nombre d'enfants par femme	(2)	5	5,2
Part d'enfants (0-5 ans) dont la naissance est enregistrée, %	(6)	65	61
Espérance de vie à la naissance, Années	(2)	50,7	58,4
Indice de développement humain	(2)	0,452	0,45

Source : (1) UNPD, 2012, variante de fécondité moyenne ; (2) PNUD, 2014 ; (3) OMS et al., 2013 ; (4) UNICEF : <http://www.childinfo.org> ; (5) OMS : <http://www.who.int/countries/civ/fr/>.

Les indicateurs socio-économiques de la Côte d'Ivoire sont globalement faibles, illustrant un contexte de vie encore difficile et précaire pour une grande majorité de la population, et des enfants en particulier (voir le tableau 1.4). Une mesure synthétique est fournie par l'indice de développement humain, qui en 2013 était de 0,452, positionnant la Côte d'Ivoire à la 171^{ème} place sur 187 pays, parmi les pays à développement humain faible. De plus, cette place est en constant recul depuis 2000, où la Côte d'Ivoire occupait la 129^{ème} position. Malgré les nombreux défis que le pays doit encore relever, après des années d'instabilité, les dernières évolutions, positives, laissent toutefois entrevoir une perspective d'amélioration des conditions de vie dans les années à venir.

V. Contexte macroéconomique

Depuis mai 2011, le gouvernement a mis en œuvre d'importantes réformes structurelles et entamé de nombreux chantiers pour restaurer la confiance et bâtir une croissance forte et durable, ce qui sera favorable à l'éducation

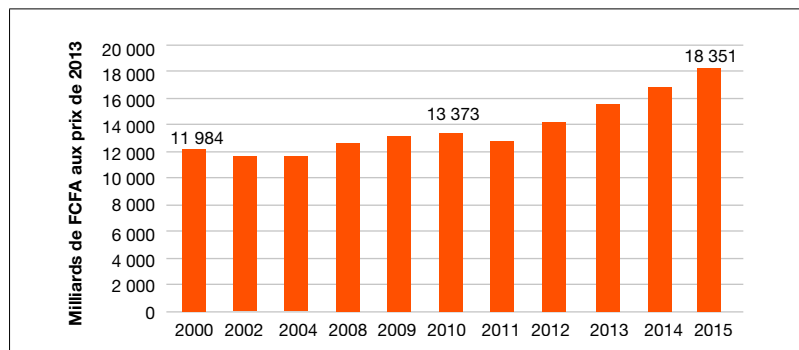
Après plus d'une décennie de crises sociopolitiques, le gouvernement a donné une nouvelle impulsion à sa politique de développement, à travers une stratégie de redressement et de développement contenue dans le Plan national de développement (PND 2012-15), dont l'ambition phare est de transformer la Côte d'Ivoire en un pays émergent d'ici 2020. Il prend la relève du précédent Document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP 2009-15), dont la mise en œuvre a été quelque peu compromise par la crise sociopolitique de 2010-11. Il présente un programme complet et ambitieux de réformes, qui tient compte des nouveaux défis auxquels la Côte d'Ivoire est confrontée. Il s'appuie en outre sur un vaste programme d'investissements publics et privés et sur la viabilité à terme des finances publiques (FMI, 2013).

²⁵ Ce programme s'appuie sur les ressources fiscales de l'État, la levée de fonds sur les marchés financiers et les appuis des partenaires techniques et financiers (PTF).

Le PND aura ainsi permis de rapidement renouer avec la croissance économique, en permettant à la Côte d'Ivoire d'enregistrer des taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) réel de 10,7 % en 2012 et de 9,2 % en 2013. Sur la période 2000-13, le PIB réel (exprimé en prix constants de 2013), a ainsi progressé de 11 984 à 15 460 milliards de FCFA (voir le graphique 1.1).

Graphique 1.1 : Évolution du PIB réel, 2000-15

Milliards de FCFA en prix constants de 2013



Source : MPMEF/Direction Générale de l'Économie/Direction de la Conjoncture et de la Prévision Économiques, INS.
Voir le tableau A1.1 en annexe pour le détail des chiffres.

Le pays a ainsi rompu avec une économie fonctionnant au ralenti pendant les années 2000 (qui affichaient alors un taux de croissance annuel moyen du PIB de 1,1 %), alors sous l'effet d'une instabilité sociopolitique chronique²⁶. Par rapport aux autres pays de la CEDEAO, la croissance réelle sur la période 2000-13 aura été moins importante en Côte d'Ivoire, de 2,0 % en moyenne par an, contre 4,9 % pour les pays de la CEDEAO.

Pour la seule période 2012-13, la Côte d'Ivoire affiche en revanche un niveau de taux de croissance bien au-dessus de ses voisins : 10,0 % contre 5,6 % pour ces derniers. Cette nouvelle dynamique de croissance, tirée par les investissements, entamée en 2012 et confirmée en 2013 et 2014 devrait, selon les prévisions, se poursuivre dans les années à venir. Les perspectives sur la période 2016-20 seront orientées par le second PND, en adéquation avec l'objectif de l'émergence à l'horizon 2020. Dans ce contexte, la poursuite des investissements publics et privés permettrait d'atteindre une croissance moyenne annuelle d'environ 9 %, tirée principalement par les secteurs secondaire et tertiaire, à travers une industrialisation progressive du tissu économique, la mise en œuvre de réformes renforçant la qualité du climat des affaires et l'exécution de grands projets miniers identifiés par le gouvernement²⁷. Dans une telle configuration, il est attendu un doublement du PIB réel d'ici 2021.

²⁶ Le point d'orgue de cette période aura été la crise postélectorale de novembre 2010 à avril 2011, qui a entraîné une chute de 4,4 % du PIB.

²⁷ Les principales réformes engagées incluent : la création d'un guichet unique d'investissement, l'adoption d'une loi sur la concurrence, l'adoption d'un cadre réglementaire des partenariats public-privés, la création d'un tribunal du commerce, l'adoption et la révision des codes sectoriels des mines, du pétrole et des télécommunications et l'adoption d'une loi-cadre portant sur le développement des petites et moyennes entreprises.

La structure de l'économie ivoirienne n'a pas significativement varié depuis 2000 (voir le tableau 1.5). Le poids des secteurs secondaire et tertiaire est resté quasiment inchangé, passant de 21,5 % du PIB en 2000 à 22,3 % du PIB en 2013 pour le secondaire, et de 34,3 % à 34,1 % du PIB pour le tertiaire. La part du secteur primaire dans le PIB a légèrement fléchi par contre, passant de 25 % en 2000 à 22 % en 2013. La baisse relative de la contribution du secteur primaire est liée à l'augmentation concomitante du poids des secteurs des droits et taxes et de l'administration, qui à eux deux, représentaient 21,6 % du PIB en 2013, contre 19,2 % en 2000.

Tableau 1.5 : Composition du PIB, par Secteur, 2000-15

Pourcent

	2000	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Primaire	25,0	23,6	22,7	21,2	24,5	26,7	22,5	22,1	22,4	21,8
Secondaire	21,5	22,0	24,4	25,0	22,4	24,2	22,3	22,3	21,1	21,6
Tertiaire	34,3	32,0	33,0	33,8	33,9	33,5	33,8	34,1	34,6	35,2
Non marchand	11,2	11,2	9,7	9,7	9,8	9,3	10,6	10,0	9,9	9,4
Droits et taxes	8,0	11,1	10,2	10,3	9,3	6,3	10,7	11,6	12,0	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : DCPE/MPMEF et INS.

Le secteur primaire est porté pour l'essentiel par l'agriculture vivrière (riz, banane plantain, manioc, igname, maïs) et d'exportation (cacao, café), qui occupent encore la majeure partie de la population active (43 % en 2014)²⁸. Le secteur secondaire tire sa dynamique de l'agroalimentaire, des autres industries manufacturières, et depuis 2003, de l'extraction minière. Le tertiaire, quand à lui, bénéficie de la bonne performance de l'ensemble de ses composantes, notamment le commerce et les télécommunications.

En 2013, l'ensemble des secteurs ont contribué positivement à la croissance du PIB, avec une prédominance du secteur tertiaire (voir le tableau A1.2 en annexe). En 2020, grâce à l'industrialisation progressive de l'économie et le développement des services, les parts des secteurs secondaire et tertiaire pourraient atteindre 24,3 % et 38 %, respectivement, au détriment du secteur primaire qui ne représenterait plus que 17 % du PIB.

L'évolution récente du PIB, affichant un taux de croissance particulièrement favorable, et supérieur au taux de croissance de la population, a permis aux ivoiriens de voir leur niveau de vie croître depuis 2011. Ainsi, après une longue période de détérioration et de stagnation, qui a caractérisé les années 2000-11, le PIB par habitant a connu une belle embellie, passant, en termes réels, de 601 749 FCFA en 2011 (son niveau le plus bas enregistré sur la période) à 651 969 FCFA en 2012, et 697 329 FCFA en 2013 (soit un gain de 16 %). Ce niveau reste cependant encore en deçà du niveau enregistré en 2000, de 739 251 FCFA par habitant, qui devrait être de nouveau atteint et même dépassé dès 2015.

²⁸ L'enquête emploi de 2014 montre à titre comparatif, que l'industrie occupait 12,5 % de la population active de 15 à 64 ans, le commerce près de 17,7 % et les services 26,8 % (ENSET, 2014).

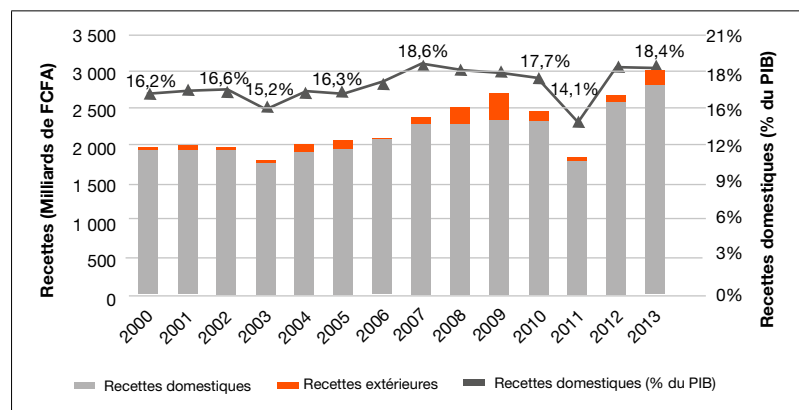
Les finances publiques bénéficient notamment de mesures fiscales et du dynamisme de l'activité économique qui permettent d'accroître le potentiel fiscal et d'en optimiser le recouvrement

L'analyse des opérations financières de l'État à partir de 2012 fait ressortir une bonne tenue des recettes domestiques. Hormis les années 2003 et 2011, où les recettes domestiques ont enregistré d'importants reculs (de 10 % et de 23 %, respectivement), les recettes internes de l'État ont connu une évolution positive, bien que lente, depuis 2000. Elles ont augmenté, en prix constants de 2013, de 1 943 milliards de FCFA en 2000 à 2 838 milliards de FCFA en 2013. À cet égard, il y a lieu de noter les bonnes performances enregistrées depuis 2012, qui s'expliquent principalement par la relance et la consolidation des activités économiques, ainsi que par la politique d'optimisation du potentiel de recouvrement des recettes fiscales. Cette politique comprend notamment : i) la lutte contre la fraude, grâce aux factures normalisées en ce qui concerne la TVA ; ii) la dématérialisation de certains impôts, notamment les vignettes ; et iii) la réorganisation du dispositif administratif, pour une meilleure efficacité.

Sur la période, les ressources domestiques ont initialement augmenté en relation au PIB, de 16,2 % en 2000 à 18,6 % en 2007 (voir le graphique 1.2 ci-dessous). Depuis, elles stagnent à ce niveau, avec l'exception de 2011, où elles ne représentaient que 14,1 % du PIB. Les performances en matière de mobilisation des ressources sont toutefois supérieures en Côte d'Ivoire que dans les autres pays de la CEDEAO, où le taux moyen est de 16,4 %. Avec la poursuite des diverses réformes sectorielles et fiscales en cours, les ressources domestiques devraient atteindre 19,6 % du PIB à l'horizon 2020.

Graphique 1.2 : Évolution des recettes de l'État, domestiques et extérieures, 2000-13

Milliards de FCFA en prix constants de 2013 et pourcent



Source : DCPE/MPMEF et INS.

Les ressources extérieures ont également contribué à l'évolution positive des ressources de l'État en fin de période, passant de 83,3 milliards de FCFA en 2012 (en prix constants de 2013) à 201,5 milliards en 2013, marquant ainsi la pleine reprise de la coopération avec les partenaires techniques et financiers après un recul de l'aide en 2010 et 2011.

Les engagements de l'État consécutifs aux événements de la crise postélectorale et au défi de reconstruction et de relance de l'économie se sont ressentis à travers les niveaux et types de dépenses effectuées sur la période 2012-13

Ainsi, les dépenses publiques, constituées des dépenses primaires (hors intérêts sur la dette), ont quasiment doublé sur la période, passant, en prix constants de 2013, de 1 674 milliards de FCFA en 2000 (14,0 % du PIB) à 2 500 milliards de FCFA en 2010 (18,7 % du PIB) pour atteindre 2 893 milliards en 2012 (20,4 % du PIB) et 3 171 milliards en 2013 (20,5 % du PIB). La hausse importante observée en fin de période, est liée à la forte croissance des dépenses d'investissement, de 327 milliards de FCFA en moyenne sur la période 2000-10 à 623 milliards de FCFA en 2012 et 934 milliards de FCFA en 2013 (en prix constants de 2013), en ligne avec les orientations actuelles du gouvernement. Il y a lieu de noter que ces derniers sont, en grande majorité, financés sur les ressources internes (à hauteur de 67 % en 2013 et de 77 % en moyenne depuis 2006, où l'engagement de l'État était maximal, à 88 %). Il en a résulté un solde budgétaire primaire hors dons négatif et particulièrement prononcé, à hauteur de -2,0 % et -2,2 % du PIB en 2012 et 2013 respectivement, contre une valeur moyenne de -0,4 % du PIB observée sur la période 2003-10 (voir le tableau 1.6).

Tableau 1.6 : Recettes et dépenses de l'État et solde budgétaire, 2000-13

Pourcent de PIB et pourcent

	2000	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Recettes et dons	16,7	17,3	19,9	20,7	18,5	14,4	19	19,7
<i>Recettes domestiques</i>	16,2	16,4	18,2	18,0	17,7	14,1	18,4	18,4
Fiscales	14,1	14,2	15,0	15,7	15,6	12,5	16,0	15,6
Non fiscales	2,1	2,3	3,2	2,3	2,0	1,7	2,4	2,8
<i>Recettes extérieures*</i>	0,4	0,9	1,7	2,7	0,9	0,3	0,6	1,3
Dons projets	0,4	0,9	0,4	0,4	0,3	0,2	0,4	0,6
Dons programmes	0,0	0,0	1,3	2,3	0,5	0,1	0,2	0,7
Dépenses	17,8	19,0	20,3	20,0	20,3	18,5	22,1	21,9
<i>Dépenses courantes totales</i>	15,1	16,1	17,3	17,1	17,4	16,0	17,7	15,9
Dépenses courantes (hors intérêts dette)	11,2	14,0	15,7	15,6	15,9	14,2	16,0	14,5
Intérêts de la dette	3,9	2,1	1,7	1,5	1,6	1,8	1,7	1,4
<i>Dépenses d'investissement</i>	2,7	3,0	2,9	2,9	2,8	2,4	4,4	6,0
Financement national	1,3	1,7	2,2	2,0	2,1	2,0	3,7	4,0
Financement externe	1,4	1,2	0,7	0,9	0,7	0,4	0,8	2,0
Part du financement national	49 %	59 %	76 %	69 %	75 %	83 %	84 %	67 %
Prêt net	0,1	0,1	0,0	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0
Dépenses primaires **	14,0	16,9	18,6	18,5	18,7	16,6	20,4	20,5
Solde budgétaire	2,7	0,4	1,3	2,1	-0,2	-2,2	-1,4	-0,8
Solde budgétaire hors dons	2,2	-0,5	-0,4	-0,6	-1,0	-2,5	-2,0	-2,2

Source : DCPE/MPMEF. Les montants correspondants sont fournis dans le tableau A1.3 en annexe.

Note : * Les dons filière café-cacao et population, au titre des recettes extérieures, ne sont pas indiquées dans ce tableau, leur part étant inférieure à 0,1 %. ** Les dépenses primaires incluent les prêts nets, mais pas les intérêts de la dette.

Concernant les opérations de financement, suite à l'atteinte du point d'achèvement de l'Initiative Pays pauvres très endettés le 26 juin 2012, la Côte d'Ivoire a bénéficié d'une annulation de 64,2 % de sa dette extérieure par le Fonds monétaire international (FMI), la Banque Mondiale et la Banque Africaine de Développement (BAD) le 26 juin 2012 et par le Club de Paris le 29 juin 2012. Ainsi, sur un stock initial de 6 373,68 milliards de FCFA, 4 090,03 milliards de FCFA ont été annulés, ramenant le stock de la dette extérieure à 2 283,65 milliards de FCFA (soit 16,5 % du PIB). Concernant le cas spécifique du Club de Paris, sur une dette totale de 3 158,88 milliards de FCFA, 3 143,71 milliards de FCFA ont été annulés, dont 1 486,23 milliards de FCFA sous la forme d'un Contrat de désendettement et de développement (C2D). Cette situation a permis une réduction significative du fardeau de la dette sur le budget et l'ouverture de nouvelles perspectives pour l'accès au marché international de capitaux.

Par ailleurs, le gouvernement entend renforcer la gestion de la dette publique. À cet effet, une stratégie de gestion de la dette à moyen terme (SDMT 2013-17) et une analyse de viabilité de la dette ont été adoptées et mises en cohérence, afin de préserver la soutenabilité de la dette publique à moyen et long termes et la mettre en accord avec les standards internationaux.

VI. Dépenses d'éducation

L'État accorde un intérêt manifeste pour l'éducation et la formation, à en juger par l'évolution et le niveau des dépenses qu'il effectue pour le secteur, reflétant des arbitrages intersectoriels très favorables

Depuis 2006, les dépenses d'éducation ont globalement évolué de manière positive, aussi bien en termes nominaux, qu'à prix constants, même si en termes réels, les évolutions ont été légèrement moins prononcées (voir le tableau 1.7). En effet, les montants, exprimés en prix constants de 2013, sont passés de 502 milliards de FCFA en 2006 à 733 milliards de FCFA en 2013, correspondant à un accroissement annuel moyen de 5,6 % sur la période. Il est remarquable de noter que la baisse des dépenses observées en 2011, suite à la crise, aura rapidement été corrigée : les montants dépensés en 2012 dépassent ceux de 2010 ; un signe encourageant qui conforte l'intérêt que le gouvernement porte pour le secteur éducation-formation.

Tableau 1.7 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, 2006-13

Milliards de FCFA en prix constants de 2013 et pourcent

	2006	2009	2010	2011	2012	2013	TAAM / Moyenne	
							2006-13	2011-13
<i>Dépenses totales d'éducation</i>	501,7	594,8	625,5	544,8	632,4	733,2	6 %	16 %
Dépenses courantes	472,4	532,8	571,9	504,5	566,3	660,2	5 %	14 %
<i>Dépenses d'investissement</i>	29,3	62,0	53,6	40,3	66,1	73,0	14 %	35 %
Ressources internes	29,2	45,6	37,1	40,0	62,5	58,7	11 %	21 %
Ressources externes	0,1	16,4	16,5	0,3	3,6	14,3	94 %	588 %
% financements extérieurs	0 %	26 %	31 %	1 %	5 %	20 %	-	-
Sur ressources nationales	501,6	578,3	609,0	544,5	628,8	718,9	5 %	15 %
% du PIB	4,1 %	4,4 %	4,6 %	4,3 %	4,4 %	4,7 %	4,4 %	4,5 %
% des dépenses totales hors intérêts de la dette	24,3 %	25,0 %	25,3 %	26,2 %	22,5 %	25,1 %	24,7 %	24,6 %
Dépenses courantes d'éducation								
% du PIB	3,9 %	4,1 %	4,3 %	3,9 %	4,0 %	4,3 %	4,1 %	4,1 %
% des dépenses publiques courantes (hors intérêts dette)	26,4 %	26,0 %	27,0 %	27,8 %	25,0 %	29,5 %	26,9 %	27,4 %
% des revenus domestiques	22,6 %	22,6 %	24,2 %	27,9 %	21,7 %	23,3 %	23,7 %	24,3 %

Source : MPMEF, Direction du Budget et calculs des auteurs. Les montants correspondants sont fournis dans le tableau A1.3 en annexe.

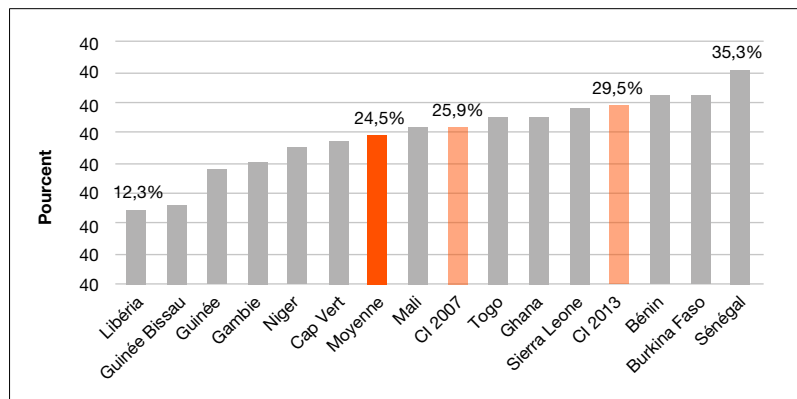
Note : * Les dons filière café-cacao et population, au titre des recettes extérieures, ne sont pas indiquées dans ce tableau, leur part étant inférieure à 0,1 %. ** Les dépenses primaires incluent les prêts nets, mais pas les intérêts de la dette.

Les dépenses totales d'éducation sur ressources nationales (y compris les investissements sur ressources internes) ont, pour leur part, évolué un peu moins rapidement, à 5,3 % en moyenne par an, passant en prix constants de 2013, de 502 milliards de FCFA en 2006 à 719 milliards de FCFA en 2013.

L'engagement de l'État pour l'éducation est également manifeste au regard d'une série d'indicateurs. Ainsi, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ont crû de 4,1 % en 2006 à 4,7 % en 2013, un niveau qui place la Côte d'Ivoire parmi les pays de la sous-région investissant le plus dans son système éducatif, relativement parlant, la moyenne pour les autres pays de la CEDEAO s'établissant à 4,3 %. Par ailleurs, les dépenses courantes d'éducation représentaient 29,5 % des dépenses publiques courantes totales (hors service de la dette) en 2013, contre 26,4 % en 2006. Si l'évolution reste assez erratique sur la période, elle montre une tendance globale à la hausse. Ici de nouveau, ces arbitrages intersectoriels sont plutôt favorables au secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire, relativement aux autres pays de la CEDEAO, pour qui la moyenne est de 24,5 % (voir le graphique 1.3). Quant aux dépenses totales (courantes et d'investissement) d'éducation sur ressources nationales, elles ont représenté en moyenne 25 % de l'ensemble des dépenses publiques (courantes hors intérêts de la dette et investissements, sur financement national).

Graphique 1.3 : Part des dépenses publiques courantes allouées à l'éducation, Comparaison sous-régionale, 2013 ou APR

Pourcent



Source : Tableau 1.4 pour la Côte d'Ivoire ; IPE/Pôle de Dakar pour les autres pays.

Les ressources allouées au secteur sont appelées à augmenter, au vue des perspectives d'évolution de l'économie et des finances publiques

Les ressources nationales disponibles pour les dépenses courantes d'éducation pourraient se situer autour de 1 304 milliards de FCFA en 2025, contre 660 milliards en 2013 (voir le tableau 1.8)²⁹. À ces ressources s'ajouteront les dépenses d'investissement sur ressources nationales et les financements extérieurs. En 2013, les dépenses d'investissement dans le secteur de l'éducation ont représenté 9 % des dépenses d'investissement totales de l'État. En faisant l'hypothèse d'un statu quo, les ressources nationales disponibles pour les dépenses d'investissement en éducation atteindraient 220 milliards de FCFA en 2025 ; dans le cas d'une évolution progressive vers une valeur cible de 15 %, elles atteindraient 353 milliards de FCFA.

Tableau 1.8 : Projection des ressources publiques d'éducation, 2016-25

Milliards de FCFA, pourcent, et pourcent de PIB

	2013	2016	2017	2018	2019	2020	2025
Produit intérieur brut (Mds de FCFA)	15 459,8	19 910,9	21 663,0	23 569,4	25 643,5	27 900,1	35 608,4
Recettes domestiques - hors dons (Mds de FCFA)	2 838,0	3 843,1	4 133,3	4 513,0	4 846,0	5 307,8	6 774,3
Recettes domestiques - hors dons (% du PIB)	18,4 %	19,3 %	19,1 %	19,1 %	18,9 %	19,0 %	19,0 %
Dép. courantes hors intérêts dette (Mds de FCFA)	2 237,0	3 016,8	3 054,7	3 157,9	3 262,5	3 465,1	4 422,4
% alloué aux dép. courantes d'éducation	29,5 %	29,5 %	29,5 %	29,5 %	29,5 %	29,5 %	29,5 %
Montant alloué aux dép. courantes d'éducation (Mds de FCFA)	660,2	890,2	901,4	931,8	962,7	1 022,4	1 304,6

Source : MPMEF/Direction Générale de l'Économie/Direction de la Conjoncture et de la Prévision Économiques et calculs des auteurs.

²⁹ Ceci en faisant l'hypothèse que les dépenses courantes d'éducation soient maintenues au même niveau relatif aux dépenses courantes totales de l'État (hors service de la dette).

Il faut préciser toutefois que ces estimations ne sont illustratives que dans la mesure où la croissance réelle du PIB maintient la moyenne annuelle prévue de 8,8 % entre 2014 et 2020. Si le PIB croît à un rythme plus faible, les ressources susceptibles d'être mobilisées pour les dépenses de l'État et pour l'éducation seront moins importantes. Les estimations du PIB, des recettes et des dépenses de l'État sont basées sur le cadre macroéconomique fourni par la Direction de la Conjoncture et de la Prévision Économiques du Ministère auprès du Premier Ministre chargé de l'Économie et des Finances (MPMEF).

Principaux enseignements

Après une longue période d'instabilité, la situation sociopolitique et sécuritaire en Côte d'Ivoire s'améliore depuis 2012, même si des poches de vulnérabilité persistent encore dans certaines zones de retour des réfugiés. Les problèmes récurrents concernent entre autres, l'insécurité, l'accès inéquitable aux services sociaux de base ou la lenteur dans leur rétablissement dans certaines régions et des problèmes fonciers non-résolus. Même s'il reste encore un nombre substantiel de réfugiés ivoiriens dans les pays voisins, la grande majorité des déplacés internes et des réfugiés sont retournés dans leurs lieux d'origine.

Avec 42 % de la population âgée de moins de 15 ans en 2014 (RPGH), la population ivoirienne est extrêmement jeune, mais elle a entamé sa transition démographique d'après les résultats du dernier recensement.

Malgré le début de cette transition, la pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif va rester forte dans les années à venir, même si elle sera moindre par rapport au passé. En effet, les besoins en salles de classe, enseignants et intrants pédagogiques seront amenés à croître pour améliorer non seulement les conditions actuelles d'enseignement mais aussi pour répondre de façon adéquate à l'objectif de scolarisation obligatoire de tous les enfants âgés de 6 à 16 ans.

Les indicateurs sociaux du pays restent encore globalement faibles, illustrant un contexte de vie encore difficile et précaire pour une grande majorité de la population, et des enfants en particulier, malgré la sortie de crise. En 2013, la Côte d'Ivoire a été classée à la 171^{ème} place sur 187 pays en termes de développement humain, parmi les pays à faible développement. Cette place est en constant recul depuis 2000, où le pays occupait la 129^{ème} position. Toutefois, les dernières évolutions positives, tant sur le plan social qu'économique, laissent entrevoir des améliorations des conditions de vie des populations dans les années à venir, ce qui devrait être favorable à la demande scolaire.

Depuis 2011, le gouvernement a mis en œuvre d'importantes réformes structurelles et a entamé de nombreux chantiers pour restaurer la confiance des investisseurs et bâtir une croissance forte à travers le Plan National de Développement 2012-15. Ce plan a permis de renouer avec la croissance économique, le pays ayant enregistré des taux de croissance du PIB réel de 10,7 % en 2012 et de 9,2 % en 2013, contre une moyenne annuelle de 1,1 % au cours des années 2000.

C'est ainsi qu'après une longue période de détérioration et de stagnation, qui a caractérisé la décennie, le PIB par habitant a connu une embellie, passant de 601 749 FCFA en 2011 à 651 969 FCFA en 2012 et 697 329 FCFA en 2013 en termes réels. Ces chiffres restent néanmoins en deçà de leur niveau de 2000, qui serait atteint et dépassé en 2015, selon l'hypothèse que le PIB doublerait d'ici 2021.

Le secteur de l'éducation et de la formation est resté prioritaire malgré la crise. Les arbitrages intersectoriels favorisent le secteur avec des niveaux de dépenses croissants, et bien supérieurs aux niveaux observés sur le plan régional. Entre 2011 et 2013, les dépenses totales d'éducation sur ressources nationales ont augmenté de 15 % et représentent en 2013, 29,5 % des dépenses courantes totales, hors services de la dette de l'État. Les marges de manœuvre pour accroître davantage cette part dans les années à venir sont limitées. Les ressources additionnelles pour l'éducation dépendront en grande partie de la croissance économique. Dans ce contexte, il sera particulièrement important de viser une utilisation plus efficiente des ressources publiques d'éducation.



CHAPITRE 2

Scolarisations, efficacité interne et enfants hors du système

Jusqu'à présent, la scolarisation primaire universelle conjuguée au développement quantitatif et qualitatif des autres niveaux d'enseignement a été un des principaux objectifs du système éducatif ivoirien. Avec l'introduction récente de la réforme consacrant la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, le développement du secteur de l'éducation dans son ensemble doit être repensé pour répondre aux nouvelles exigences qui en découlent. Dans ces conditions, l'analyse des scolarisations s'avère nécessaire afin de déterminer la situation actuelle du pays en matière de la couverture de chacun des niveaux d'enseignement, afin de mesurer le chemin qui sépare le pays de ses objectifs quantitatifs.

Ce chapitre est ainsi structuré en cinq parties : i) La première partie décrit la structure actuelle du système éducatif et présente brièvement les récentes réformes introduites. ii) La deuxième partie est consacrée à l'analyse de la couverture scolaire par niveau d'enseignement et son évolution depuis le dernier diagnostic sectoriel. Cette analyse se fera à la fois de façon globale, en rapportant les effectifs scolarisés aux populations en âge de l'être, ce qui conduit à l'estimation des taux bruts de scolarisation, et de façon plus fine, par l'estimation et l'analyse des profils de scolarisation qui fournissent une image plus juste du parcours scolaire des enfants. iii) La troisième partie analyse l'évolution des redoublements et de l'efficacité interne du système. iv) La quatrième partie est consacrée à l'estimation du nombre d'enfants hors du système scolaire, qu'ils n'aient jamais eu accès à l'école (non-scolarisés) ou l'aient abandonné (déscolarisés), et à une description de leurs principales caractéristiques. v) La cinquième et dernière partie est consacrée à l'analyse des facteurs d'offre et de demande d'éducation, qui expliquent la non-scolarisation et les abandons précoces.

I. Structure du secteur et réformes récentes

1.1. Structure globale du système d'éducation et de formation

Le secteur de l'éducation et de la formation est sous la tutelle de trois principaux ministères :

- le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET) s'occupe depuis 2012 de l'ensemble des niveaux de l'enseignement général, de l'enseignement technique³⁰ ainsi que du préscolaire et de l'éducation non formelle ;
- le Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle (MEMEASFP) a la charge des formations professionnelles des 1^{er} et 2nd cycles du secondaire, et la petite enfance ; et

³⁰. Précédemment le Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Enseignement Technique était en charge de l'enseignement technique.

- 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.

En dehors de ces trois Ministères, plusieurs autres départements ministériels interviennent dans le domaine de l'éducation et de la formation à des degrés divers :

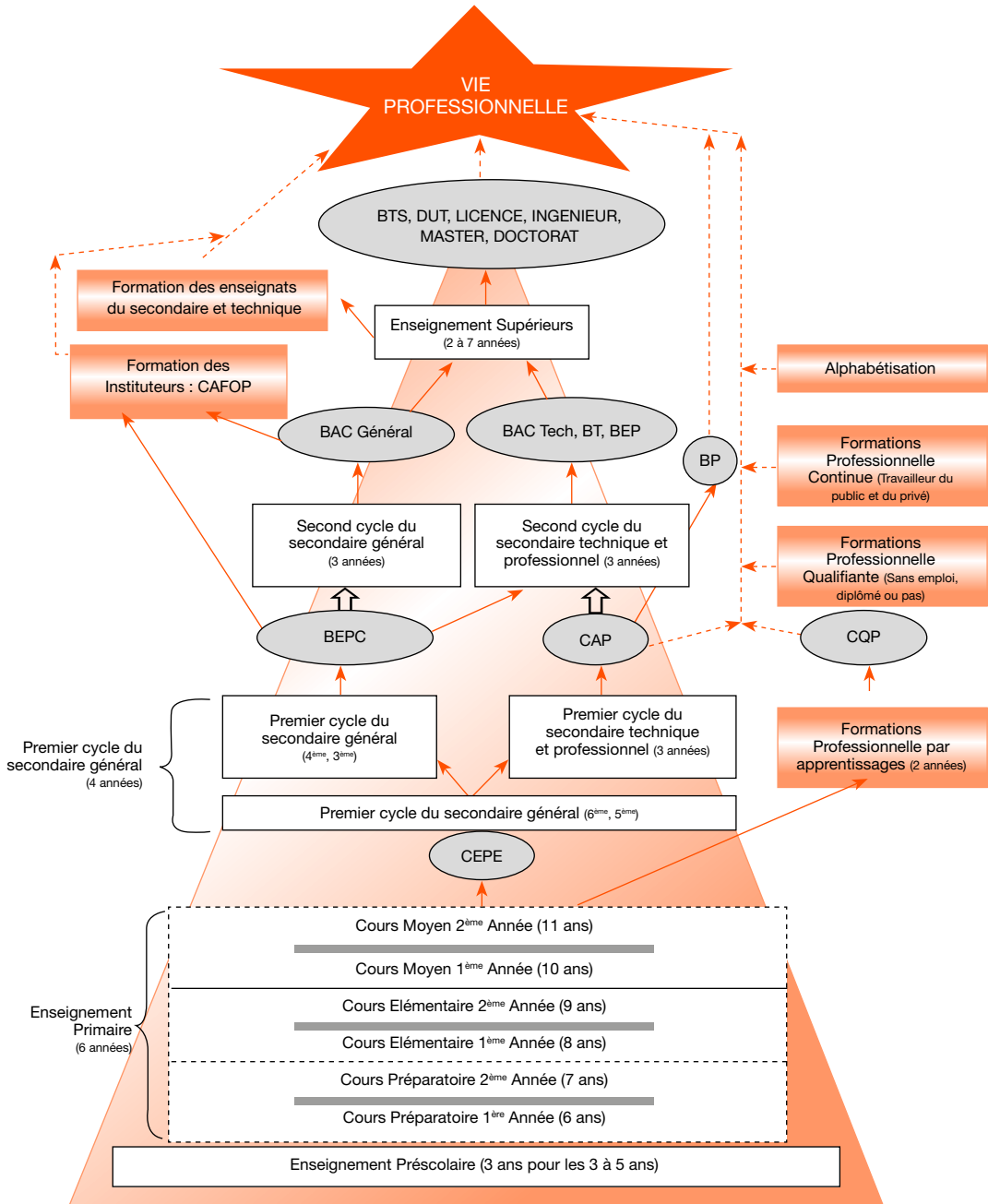
- le Ministère de la Santé et de la lutte contre le SIDA, ayant sous sa tutelle les Instituts Nationaux de Formation des Agents de Santé (INFAS) ;
- le Ministère de la Solidarité, de la Femme, de la Famille et de l'Enfant, ayant sous sa tutelle les Centres d'Action Communautaire pour l'Enfance (CACE), et les Institutions de Formation et d'Éducation Féminine (IFEFF) ;
- le Ministère de la Promotion de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, ayant sous sa tutelle l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) ;
- le Ministère de la Culture et de la Francophonie, ayant sous sa tutelle l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC), le Lycée d'enseignement artistique et les centres artistiques ;
- le Ministère de l'Agriculture, ayant sous sa tutelle l'Institut Privé d'Agriculture Tropicale (INPRAT) ;
- le Ministère du Commerce, ayant sous sa tutelle l'École de commerce et de gestion (ECG) ; et
- le Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement ayant sous sa tutelle l'École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée (ENSEA).

Le système d'enseignement formel en Côte d'Ivoire est illustré par le graphique 2.1 ci-dessous :

- L'enseignement préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Cette étape, quoique nécessaire pour la préparation des enfants au cycle primaire, reste facultative.
- Le cycle primaire dure six ans. Il est organisé en trois sous-cycles de deux ans chacun : les cours préparatoires (CP1 et CP2), les cours élémentaires (CE1 et CE2) et les cours moyens (CM1 et CM2). Ce cycle est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), donnant accès au 1^{er} cycle du secondaire (général ou professionnel). L'âge officiel de fréquentation est de 6 à 11 ans.
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire général et technique : le 1^{er} cycle du secondaire général, le collège, est de quatre ans. Il est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Au cours de ce cycle, une orientation vers un cursus professionnel est possible à partir de la fin de la deuxième année (5^{ème}), par voie de concours. Les élèves choisissant cette voie peuvent poursuivre leurs études dans des Centres de Formations Professionnelles (CFP) ou dans des Collèges d'Enseignement Technique (CET). Les formations y durent deux ou trois ans, selon la filière. La fin des études dans ces établissements est sanctionnée par l'obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou d'un Brevet Professionnel (BP ou BEP).
- Le second cycle de l'enseignement général et technique est de trois ans. Il est, quant à lui, sanctionné par le baccalauréat. Aussi bien dans l'enseignement général que dans l'enseignement technique, les spécialisations commencent dès la classe de seconde. L'enseignement général comporte les séries littéraires (A) et les séries scientifiques (C à dominante Mathématiques et Sciences Physiques, et D à dominante Sciences de la Vie et de la Terre). L'enseignement et la formation professionnels et techniques comportent les séries tertiaires (B, G1 et G2) et les séries industrielles (E, F1, F2, F3, F4 et F7), validés par les brevets de technicien (BT) et les brevets de technicien supérieur (BTS) industriels et tertiaires. Ces diplômes se préparent dans les lycées techniques (LT), les lycées professionnels (LP) et dans les Centres de Perfectionnement aux Métiers (CPM).

- Trois instituts de formation artistique interviennent également au niveau du 2nd cycle du secondaire. Ils forment les élèves aux baccalauréats artistiques H1 (Arts Plastiques), H2 (Musique), H3 (Théâtre) et au Brevet de Technicien des Arts Appliqués (BTAA).

Graphique 2.1 : Organigramme du système éducatif formel de la Côte d'Ivoire



Source : MENET, MEMEASFP, MESRS, Task Force

- L'enseignement supérieur dure de deux à huit ans, et inclut des formations académiques aussi bien que des formations de nature professionnelle. Depuis 2012, le système LMD (Licence–Master–Doctorat) a été institué. Pour l'année universitaire 2013/14, il existait cinq universités publiques, regroupant des unités de formation et de recherche et des centres de recherche ; l'Institut National Polytechnique-Houphouët Boigny, regroupant sept grandes écoles ; l'École Normale Supérieure, pour la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement du secondaire général ; vingt-sept universités privées ; et cent cinquante-trois grandes écoles privées. L'enseignement supérieur propose également des formations techniques post-baccalauréat, assurées essentiellement par le secteur privé. En outre, 29 écoles spécialisées dispensent ces formations.

L'enseignement non formel connaît également un développement progressif, organisé principalement par les ONG et les structures publiques d'intervention en milieu rural. Ces dernières se composent : i) d'unités mobiles de formation pour les formations qualifiantes ; ii) d'ateliers d'application et de production pour le perfectionnement des artisans ; iii) d'un appui logistique aux jeunes diplômés ; et iv) de centres d'alphabétisation, qui permettent aux jeunes non-scolarisés ou déscolarisés, ainsi qu'aux adultes analphabètes, d'acquérir les bases de lecture, d'écriture et de calcul. Il existe aussi des formations de type informel, comme les formations professionnelles par apprentissage traditionnel, au cours desquelles les apprentis travaillent dans un atelier ou une entreprise avec un maître-apprenti.

La formation des enseignants reste un volet important du système d'éducation et de formation en Côte d'Ivoire. Elle se déroule dans des institutions spécialisées, à savoir les Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) pour les enseignants du primaire, et l'École Normale Supérieure (ENS) et l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) pour les enseignants du secondaire général et technique. D'autres centres rattachés aux ministères techniques concourent également à la formation des enseignants, notamment l'Institut National de la Jeunesse et des Sports pour les professeurs de sport et l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) pour les titulaires de musique et arts plastiques.

L'admission se fait sur concours pour les titulaires du baccalauréat. La formation dure un an dans les CAFOP, et est sanctionnée par le Diplôme d'Instituteur Stagiaire (DIS), après une année supplémentaire de stage pratique. À l'ENS, la durée de la formation est deux ans, et est réservée aux candidats de niveau BAC+2 pour les professeurs de collège et de niveau BAC+4 pour les professeurs de lycée. L'IPNETP fonctionne à l'image de l'ENS, mais forme des instructeurs en formations professionnelles de base, destinés aux unités mobiles de formation.

1.2. Réformes récentes

Depuis la fin de la crise électorale, le pays s'est engagé dans des réformes ambitieuses. Certaines de ces réformes étaient déjà engagées avant la crise et découlent du contexte régional, comme la mise en place du système LMD au niveau de l'enseignement supérieur, sous l'impulsion de l'Union Économique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA). D'autres procèdent d'une réelle volonté politique de l'État ivoirien au plus haut niveau (voir l'encadré 2.1).

Encadré 2.1 : La scolarité obligatoire de 6 à 16 ans

Le projet de loi modifiant la loi sur l'enseignement, qui rend obligatoire la scolarité pour les enfants âgés de 6 à 16 ans, a été voté à l'Assemblée Nationale le 20 septembre 2015. La scolarité obligatoire étant l'expression de la volonté politique de rendre l'école ivoirienne plus inclusive et compatible avec les exigences d'un développement économique et social équitable, efficace, efficient et soucieux de la prise en charge des exclus.

La mesure d'instaurer urgemment la scolarité obligatoire en Côte d'Ivoire intervient dans un contexte marqué par de fortes inégalités dans l'accès à l'école, surtout selon le niveau de revenus des ménages, qui sont plus importantes que celles liées au lieu de résidence ou au genre, bien que celles-ci soient aussi importantes. En 2012, le taux d'accès au primaire des enfants du premier quintile de richesse n'était que de 51 %, par rapport à 89 % pour les enfants du cinquième quintile. Ces disparités augmentent selon la classe sociale, malgré la suppression des frais d'inscription scolaire depuis 2001 et d'autres initiatives comme les cantines scolaires et la distribution d'ouvrages et de kits scolaires. Par ailleurs, en 2014, environ 1,45 million de jeunes de 6 à 15 ans ne sont pas scolarisés. Ces jeunes sont plus souvent des filles, et issus de familles pauvres vivant dans les régions rurales du Nord.

L'instauration de la scolarité obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans dès la rentrée scolaire 2015/16 constitue une réponse. Elle correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école primaire et du 1^{er} cycle du secondaire (collège) et couvrira 10 années de la vie et de la formation des enfants. Au cours de cette période, tous les enfants devraient bénéficier des moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce socle, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité, doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et la préparation à l'exercice de la citoyenneté.

Source : MENET.

Pour se donner des chances d'atteindre ces objectifs, le système éducatif ivoirien adapte son mode de fonctionnement interne en instaurant par exemple des mesures pédagogiques nouvelles telle que la baisse du seuil d'admission au collège (voir l'encadré 2.2).

Encadré 2.2 : La baisse du seuil d'admission en 6^{ème}

Chaque année, à la suite de la proclamation des résultats du CEPE, les assises de la Commission Nationale d'Orientation se tiennent pour affecter en classe de 6^{ème} les élèves qui satisfont les conditions d'admission arrêtées par le MENET.

Cette pratique, qui ne se justifie que par le manque de structures d'accueil au niveau de l'enseignement secondaire, fixe donc la barre d'admission au collège en fonction du nombre de places disponibles en 6^{ème}. Alors que la chance devait être donnée à tous les élèves aptes de poursuivre leur scolarité sans obstacle jusqu'en classe de 3^{ème} au moins, cette barre d'admission apparaît comme un goulot d'étranglement dans le continuum scolaire, rendant le système subitement élitiste en classe de CM2.

La barre d'orientation en 6^{ème} a été fixée (Communiqué du Conseil des Ministres du 19 octobre 2011) à 85 points, conformément à la volonté du gouvernement d'améliorer le taux de scolarisation secondaire. Cette mesure est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2012/13, afin de permettre à tous les élèves admis au CEPE de passer automatiquement en classe de 6^{ème}.

Source : MENET.

Le fonctionnement du collège s'en trouve affecté, car celui-ci devra désormais accueillir des flux d'élèves plus importants découlant directement de ces mesures. La réforme du collège fait donc partie des nouvelles priorités de la politique éducative. Ces priorités découlent aussi de la Lettre de Politique Sectorielle de 2009, consécutive au précédent diagnostic sectoriel (voir la note A2.1 sur la réforme des collèges en annexe). Le secteur de l'EFTP a lui aussi bien évolué depuis 2007, faisant l'objet d'une note de cadrage financier et d'une lettre de politique sous-sectorielle, dont les grandes orientations stratégiques ont été adoptées par le Gouvernement en 2010 (voir la note A2.2 en annexe). Enfin, si la réforme LMD à l'enseignement supérieur était engagée depuis la Directive de l'UEMOA de 2007, sa mise en place a pris un certain retard, du fait essentiellement de la crise, mais aussi de la fermeture des universités publiques deux années de suite, en 2010/11 et 2011/12 (voir la note A2.3 sur l'état d'avancement de la réforme LMD en annexe).

II. Évolution des scolarisations

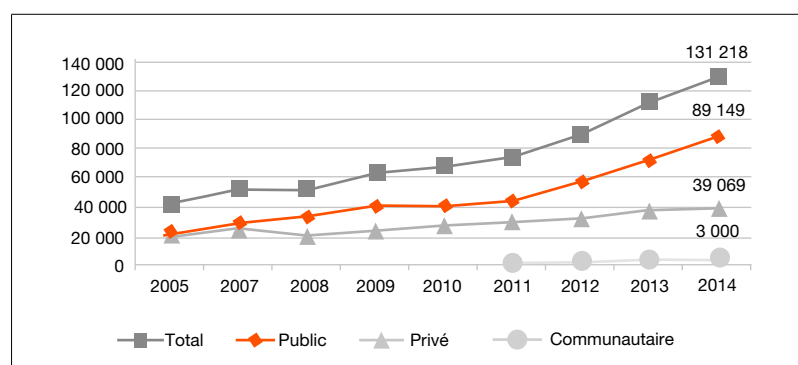
II.1 Dynamique de croissance des effectifs

Les effectifs scolarisés ont augmenté de manière significative à tous les niveaux d'enseignement. Au préscolaire, le secteur public constitue le moteur du développement

Les effectifs du préscolaire sont en forte augmentation, étant passés d'environ 41 500 élèves en 2005 à 131 200 en 2014. Par ailleurs, une évolution beaucoup plus rapide des effectifs est observée sur les trois dernières années, avec une croissance moyenne annuelle de 20 % entre 2012 et 2014, contre 12 % entre 2005 et 2012 (voir le graphique 2.2). Bien qu'en diminution progressive, la part du privé reste notable en 2014 et représente le tiers des effectifs scolarisés, contre 50 % en 2005. Même si les écoles maternelles communautaires commencent à se développer dans le pays, le secteur public reste le principal moteur des évolutions constatées, avec 68 % des effectifs scolarisés en 2014, contre 50 % en 2005.

Graphique 2.2 : Évolution des effectifs du préscolaire, par type de structure, 2005-14

Nombre d'enfants



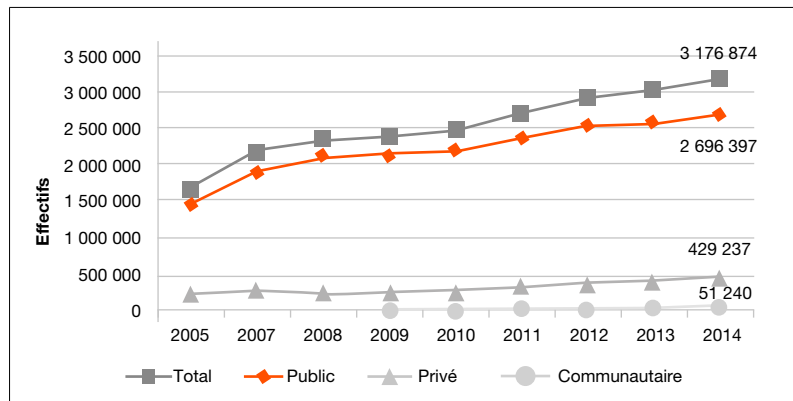
Source : DSPS/MENET.

L'offre communautaire, quasiment inexistante avant 2008 au primaire, se développe rapidement ces dernières années

Beaucoup plus développé que le préscolaire en 2005, et par conséquent ayant des marges d'augmentation plus limitées, les effectifs de l'enseignement primaire ont connu une évolution plus modeste comparée à celle de l'enseignement préscolaire, avec un accroissement annuel moyen de près de 7,5 % sur la période analysée. Deux périodes se distinguent dans cette dynamique globale : une première période de 2005 à 2009 où l'essentiel de l'accroissement des effectifs est le fait du secteur public (10,1 % d'accroissement annuel moyen pour le public, contre 4,4 % pour le privé). À partir de 2010, l'accroissement des effectifs dans le public est plus modéré (4,6 % d'accroissement annuel moyen entre 2010 et 2014, et 4,3 % au cours des trois dernières années), l'offre de l'enseignement primaire privé se développant de manière plus soutenue, avec un accroissement annuel moyen de près de 12 %.

Graphique 2.3 : Évolution des effectifs du primaire, par type d'établissement, 2005-14

Nombre d'élèves



Source : DSPS/MENET.

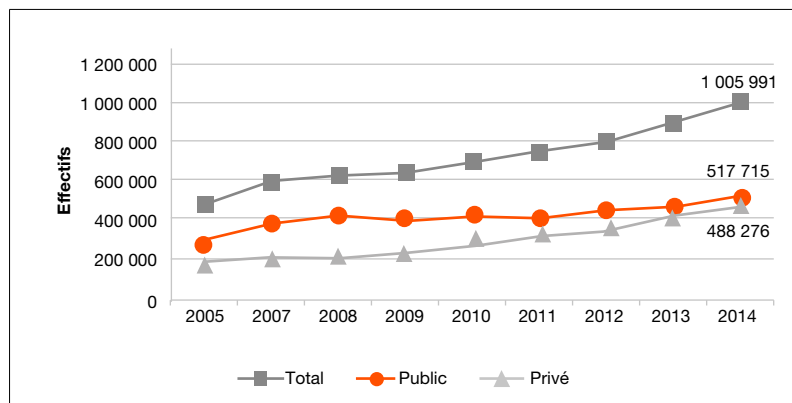
Sur cette période, la part du privé a oscillé entre 10,0 % et 13,5 %, ce dernier taux étant atteint en 2014. L'offre communautaire, quasiment inexistante avant 2008, s'est développée rapidement ces dernières années, avec un accroissement annuel moyen de 49 % entre 2010 et 2014, ce qui pourrait s'expliquer par une offre publique insuffisante dans les zones enclavées (voir le graphique 2.3). Dans l'ensemble, les effectifs du primaire sont passés de 1 661 901 élèves scolarisés en 2005 à 3 176 874 en 2014 (voir le tableau A2.3 en annexe).

Les effectifs du 1^{er} cycle du secondaire ont plus que doublé entre 2005 et 2014 et ceci grâce à l'enseignement privé

Entre 2005 et 2014, les effectifs du collège ont plus que doublé, de 483 390 élèves scolarisés en 2005 à 1 005 991 en 2014 (voir le graphique 2.4 ci-dessous). Cette augmentation est beaucoup plus soutenue depuis la mise en œuvre progressive de la mesure de réduction du seuil d'admission au concours d'entrée en 6^{ème} (en 2011/12). Depuis cette date, les effectifs totaux augmentent en moyenne de 12 % par an, contre 8 % avant 2011. Par ailleurs, les effectifs du privé augmentent 2,8 fois plus vite que les effectifs du public (accroissements moyens annuels entre 2011 et 2014 de 19 % et de 7 %, respectivement). Ceci explique l'augmentation substantielle de la part du privé dans les effectifs totaux, qui représente en 2014 près de la moitié des effectifs inscrits (49 %), contre 39 % en 2010.

Graphique 2.4 : Évolution des effectifs du collège, par type d'établissement, 2005-14

Nombre d'élèves



Source : DSPTS/MENET.

L'enseignement privé constitue également le moteur de la croissance des effectifs dans le 2nd cycle du secondaire général

Les effectifs du 2nd cycle de l'enseignement général ont connu une augmentation substantielle sur la période d'analyse, de 176 762 élèves scolarisés en 2005 à 315 565 en 2014, soit une augmentation moyenne annuelle de 7 %. Cette évolution globale se caractérise par un faible accroissement dans le public, de l'ordre de 5 % en moyenne par an, contre 9 % dans le privé. Une diminution des effectifs du public est même apparente depuis la fin de la crise politique³¹. En 2014, le privé représente ainsi 55 % des effectifs scolarisés, contre 46 % en 2005. Il faut souligner ici que l'expansion du privé est facilitée par les subventions apportées par l'État aux établissements privés, pour faciliter la continuité éducative des élèves suite au nombre insuffisant de places dans le système public. En effet, la Direction de l'Orientation et des Bourses du MENET a l'obligation d'orienter les élèves qui ont réussi leur examen de passage au cycle supérieur, et leur trouver une place dans une école privée si les places dans le public venaient à être insuffisantes. Des subventions sont ainsi accordées aux établissements privés, en fonction du nombre d'élèves qui y sont orientés.

La formation professionnelle perd du terrain au profit de l'enseignement technique

L'observation de la dynamique d'ensemble pour le sous-secteur de l'EFTP (l'enseignement et la formation techniques et professionnels) permet de constater que les effectifs scolarisés ont été multipliés par 2,8 sur la période 2005-14, de 37 834 à 102 272 élèves³². Ces chiffres manifestent un accroissement annuel moyen des effectifs de l'ordre de 11,7 % sur la période.

³¹ À partir de l'année scolaire 2011/12.

³² Le tableau A2.4 en annexe présente l'évolution des effectifs par diplôme.

Les effectifs de **l'enseignement technique** ont plus que triplé sur la période, de 15 517 élèves en 2005 à 55 490 en 2014, équivalent à un accroissement annuel moyen de 15 %. Une accélération importante a eu lieu au cours des trois dernières années, pour atteindre près de 33 % d'augmentation par an. Les capacités d'accueil du secteur public ne s'étant pas améliorées, cet accroissement est porté par le secteur privé, qui offre essentiellement des formations dans le secteur tertiaire (les baccalauréats G1 et G2). L'enseignement privé concentre ainsi 98 % des effectifs du baccalauréat tertiaire et pose globalement la question de la pertinence de cette offre par rapport aux besoins de l'économie. Elle soulève aussi la question de la complémentarité de cette offre de formation avec l'offre publique, sachant que l'État subventionne les établissements privés chargés de recevoir les élèves qui y sont orientés.

Concernant **la formation professionnelle**, la dynamique de croissance paraît moins importante. Avec un taux d'accroissement annuel moyen de 8,6 % pour la période 2005-14, les effectifs dans ce cycle de formation sont passés de 22 137 en 2005 à 46 782 en 2014³³. Ce faisant, la part du privé dans les effectifs scolarisés a été caractérisée par une tendance à la hausse. Cette prépondérance du privé s'inscrit bien dans la logique des prévisions du plan sectoriel, qui avait fixé comme objectif d'accroître la part du privé dans le secondaire professionnel à horizon 2020.

Par ailleurs, un décalage est noté entre une offre de formation dans l'enseignement technique en forte croissance d'une part, et de l'autre part des formations professionnelles qualifiantes, qui concernent trop peu d'apprenants, compte tenu de la structure économique du pays. Parallèlement, La faible proportion des effectifs dans les filières industrielles de l'EFTP, pose des questions quant à la pertinence de l'offre de formation actuelle. De même, seul 0,3 % des apprenants de l'EFTP sont concernés par la filière agricole, une part particulièrement faible au regard du poids de l'agriculture dans l'économie ivoirienne. En effet, elle représente près d'un quart du PIB et presque le tiers de la population active (voir chapitre 1).

L'offre d'enseignement supérieur est concentrée et dominée par les filières non scientifiques

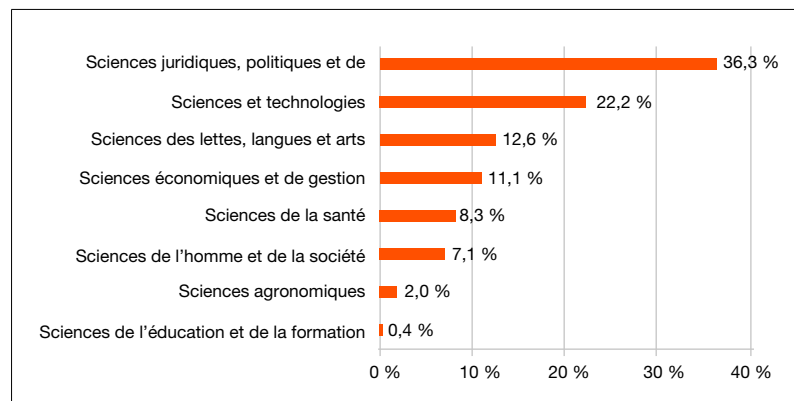
Au niveau de **l'enseignement supérieur**, le nombre d'étudiants en formation initiale a augmenté de 20 % sur la période, de 146 490 étudiants en 2005 à 176 437 étudiants en 2014, manifestant un taux d'accroissement annuel moyen de près de 2 %. Cet accroissement est porté par le secteur privé, où l'accroissement global a été de 4,7 %, contre 0,4 % pour le public. La part des effectifs scolarisés dans les établissements privés a ainsi atteint 44,5 % des effectifs totaux en 2014. La forte baisse des effectifs observée sur les deux années consécutives de 2010/11 et 2011/12 est la conséquence de la fermeture des universités publiques pour réparations, en avril 2011.

Concernant la structure de l'offre de formation, le graphique 2.5 montre que l'enseignement supérieur est dominé par les filières littéraires (Sciences juridiques, politiques et de l'administration ; Sciences des lettres, langues et arts ; et Sciences de l'homme et de la société) qui représentent plus de la moitié des effectifs inscrits (56,1 %). En conséquence, l'offre de formation scientifique et technique (Sciences et technologies, Sciences de la santé et sciences agronomiques) reste faible, et concentre seulement le tiers des effectifs (32,5 %). Les objectifs de la lettre de politique sectorielle de 2009, qui préconisaient un rééquilibrage de l'offre de formation en faveur des filières scientifiques et technologiques, n'ont donc pas été atteints.

³³ Les élèves qui préparent les Brevets de Technicien Supérieur ne sont pas pris en compte ici.

Graphique 2.5 : Répartition des effectifs de l'enseignement supérieur, par domaine LMD, 2012/13

Pourcent



Source : Base de données 2012/13, DPE/MESRS et calculs des auteurs.

En consolidant les informations présentées³⁴, il ressort que la croissance des effectifs scolarisés a été forte à tous les niveaux d'enseignement. Cette augmentation globale des effectifs sur les 10 dernières années aurait probablement été plus conséquente sans la crise politique et institutionnelle survenue de 2010 à 2011. En effet, aux alentours de l'année 2010/11, une stagnation globale des effectifs est remarquée à tous les niveaux du système éducatif (voire une diminution, dans le supérieur) avec toutefois une accélération de l'accroissement des effectifs après 2011.

Parallèlement, l'offre éducative privée s'est beaucoup développée durant la dernière décennie et concerne aujourd'hui près de la moitié des effectifs. Si cette offre a stagné au niveau du primaire (elle représente entre 12 % et 13 % des effectifs) durant la décennie, elle représente près de la moitié des effectifs du collège (49 % en 2014) et est majoritaire au lycée (55 %). Dans l'EFTP, l'offre privée reste dominante pour l'enseignement technique (2013). Enfin, pour l'enseignement supérieur, cette offre est largement présente (44,5 % en 2014). La présence de cette offre privée prépondérante et largement tributaire des subventions de l'État (voir le chapitre 3), doit être questionnée en relation à sa complémentarité à l'offre publique d'une part, mais aussi par rapport à son efficacité et sa pertinence, en particulier pour les niveaux élevés du système.

II.2. Évolution des taux de couverture scolaire

La couverture quantitative est encore très faible dans le préscolaire et le 2nd cycle du secondaire général

Les chiffres des effectifs scolarisés, pour intéressants qu'ils soient, doivent être mis en regard avec l'évolution des populations scolarisables correspondantes, pour avoir une première idée de la couverture quantitative du système aux différents niveaux. La manière habituelle de procéder consiste à calculer

³⁴ Le tableau A2.3 en annexe présente l'évolution globale des effectifs par niveau d'enseignement entre 2005 et 2014.

des taux bruts de scolarisations (TBS), qui sont le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés à un niveau d'enseignement et le nombre de jeunes d'âge correspondant à ce niveau dans la population à la même date. Le tableau 2.1 (qui utilise les données provisoires fournies par l'INS sur la base du dernier recensement de 2014) propose une estimation des taux bruts de scolarisation aux différents niveaux du système et leur évolution au cours des 10 dernières années.

Tableau 2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation, par niveau, 2005-14

Pourcent et Nombre d'apprenants/étudiants pour 100 000 habitants

	2004/05	2006/07	2008/09	2011/12	2013/14
Préscolaire *	2,4 %	3,0 %	3,5 %	4,8 %	6,7 %
Primaire	54,8 %	69,3 %	73,2 %	85,7 %	91,0 %
Secondaire général 1 ^{er} cycle	27,8 %	33,1 %	34,5 %	40,1 %	48,8 %
Secondaire général 2 nd cycle	15,1 %	17,6 %	29,0 %	24,2 %	22,2 %
Secondaire 2 nd cycle (Général +EFTP)	16,4 %	19,3 %	30,6 %	26,5 %	26,1 %
EFTP - % du Secondaire général 2 nd cycle	5,4 %	5,1 %	4,4 %	5,0 %	7,2 %
EFTP	210**	233**	239**	279**	461**
Supérieur	814**	829**	770**	380**	796**

Source : DSPS/MENET, DEPED/MEMEASFP et DPE/MESRS.

Note : * Calculé sur la base de la population de 3 à 5 ans, et sur les seules données du MENET. ** Nombre d'apprenants ou d'étudiants pour 100 000 habitants.

Dans l'ensemble, la situation qui prévaut en 2014 marque une évolution non négligeable en termes de couverture éducative par rapport à la situation de 2005, ainsi qu'une accélération de la couverture après 2011.

Au **préscolaire**, malgré le fait que la couverture a presque triplé entre 2005 et 2014, moins d'un enfant sur dix a accès à ce niveau en 2014. En effet à cette date, la couverture n'est que de 6,7 %, privant ainsi environ 93 % de la population des enfants de 3 à 5 ans des services du préscolaire (voir le chapitre 8 sur le développement de la petite enfance pour plus de détails).

Dans l'**enseignement primaire**, le TBS a progressé de manière significative depuis 2005 : de 55 % en 2005, il a atteint 91 % en 2014. Malgré ce progrès, beaucoup d'enfants âgés de 6 à 11 ans restent en 2014 hors du système scolaire³⁵.

Au niveau de l'**enseignement secondaire général**, le TBS a augmenté dans le 1^{er} cycle de 27,8 % en 2005 à 48,8 % en 2014. Au 2nd cycle, l'amélioration de la couverture est plus modérée et indique même une baisse depuis 2010, comme conséquence de la diminution des effectifs dans le secondaire général mentionné plus haut. Néanmoins, la prise en compte des élèves du 2nd cycle de l'EFTP, a priori de la même tranche d'âge (de 16 à 18 ans) ramène la couverture à un niveau légèrement un peu plus élevé, sans toutefois rattraper le niveau de 2009.

³⁵ Dans la mesure où le TBS tient compte dans son calcul, de tous les enfants scolarisés, indépendamment de leur âge (certains n'ont pas l'âge théorique officiel du fait d'entrées précoces ou tardives, ou du fait du redoublement), il serait erroné de croire que dans les conditions actuelles seulement 9 % des enfants d'âge primaire sont en dehors de l'école.

En ce qui concerne l'**enseignement technique et professionnel**, le nombre d'apprenants par 100 000 habitants a plus que doublé, de 210 en 2005 à 461 en 2014. Par ailleurs, comme mentionné plus haut, le développement rapide de ce sous-secteur par rapport à l'enseignement général se traduit par une augmentation de la proportion des élèves scolarisés dans l'EFTP par rapport aux effectifs du secondaire de manière générale. Cette proportion est en effet passée de 5 % en 2005 à 7 % en 2014.

Dans l'**enseignement supérieur**, le nombre d'étudiants par 100 000 habitants a connu une augmentation entre 2009/10 et 2013/14, de 710 à 796. L'objectif d'une limitation de la couverture de l'enseignement supérieur, défini dans la lettre de politique de 2009, n'a pas été respecté. En effet, la valeur de 796 étudiants par 100 000 habitants de 2014, dépasse de loin la valeur de 630 prévue d'être atteinte en 2020. Dans une perspective comparative, un certain retard des enseignements préscolaire, primaire, secondaire général et du supérieur ivoiriens sont globalement notés par rapport à la moyenne des autres pays de la CEDEAO (voir le tableau 2.2). Par contre, la couverture de l'EFTP en Côte d'Ivoire est supérieure à la moyenne des pays comparateurs.

Tableau 2.2 : Couverture scolaire comparée, Côte d'Ivoire et CEDEAO, par niveau, 2013 ou APR

Pourcent et Apprenants/étudiants pour 100 000 habitants

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	EFTP*	EFTP	Supérieur
Côte d'Ivoire - 2007	6,7 %	72,1 %	34,5 %	18,3 %	5,1 %	233**	829**
Côte d'Ivoire - 2014	2,9 %	95,1 %	52,6 %	23,9 %	7,4 %	494**	796**
CEDEAO ***	25,2 %	101,5 %	58,8 %	30,2 %	5,6 %	369**	828**
Plage de variation	[4-116 %]	[80-135 %]	[24-121 %]	[5-77 %]	[1-11 %]	[55-727**]	[139-2344**]

Source : DSPTS/MENET, DEPED/MEMEASFP et DPE/MESRS.

Note : * Effectifs de l'EFTP, comme pourcentage des effectifs de l'ensemble du secondaire (général et EFTP). ** Nombre d'apprenants ou d'étudiants pour 100 000 habitants. *** Moyenne simple des 14 pays de la CEDEAO, hors Côte d'Ivoire.

Malgré que le fait que le TBS informe davantage sur la capacité d'accueil du système en termes de places disponibles, que sur la scolarisation effective, les informations qu'il fournit restent utiles pour construire progressivement le diagnostic du système éducatif.

II.3. Profils de scolarisation

La couverture effective montre les progrès réalisés mais aussi le défi à relever pour atteindre les objectifs ambitieux affichés

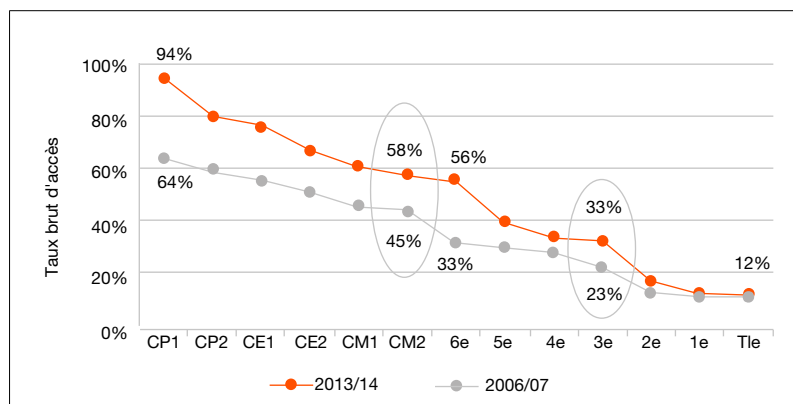
Les indicateurs calculés précédemment ne permettent pas de rendre compte du parcours scolaire des individus. Or, cette description est essentielle sur l'ensemble des cycles d'enseignement abordés. Ceci est particulièrement utile pour l'éducation de base, dans la mesure où les autorités ont décidé d'instaurer dès la rentrée 2015/16 la scolarité obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans révolus. Cela implique que tous les enfants d'âge scolaire doivent effectivement avoir accès à l'école et achever une scolarisation de qualité jusqu'à la fin du 1^{er} cycle du secondaire. Afin de mieux appréhender le parcours scolaire des individus, il est donc préférable d'avoir recours à une classe d'indicateurs spécifiques permettant de juger : i) du niveau d'accès à chaque niveau ; ii) de la survie au sein de chaque cycle ; et iii) du niveau de transition entre les cycles. Les résultats suivants sont basés sur les données administratives.

Seulement un tiers des jeunes reçoit aujourd'hui dix années de scolarisation

Le graphique 2.6 donne une illustration visuelle du profil de scolarisation transversal (taux d'accès à chaque niveau) et montre non seulement les progrès quantitatifs réalisés par le système éducatif ivoirien au cours des dernières années, mais également l'ampleur des progrès qui restent à accomplir, notamment dans la perspective de la scolarité de base obligatoire et universelle.

Graphique 2.6 : Profil transversal de scolarisation, 2006/07 et 2013/14

Pourcent



Source : Données scolaires DSPS/MENET, données de population INS et calculs des auteurs.

Concernant le **niveau primaire**, l'augmentation du taux d'accès au CP1 est notable, passant d'une valeur estimée à 64 % en 2007 à 94 % en 2014. Ceci représente un gain de 30 points de pourcentage, en dépit de la grave crise qu'a traversée la Côte d'Ivoire sur la période récente et qui a passablement secoué le système éducatif. Malgré cet important progrès, il existe une frange non négligeable d'enfants qui n'ont toujours pas accès à l'école en 2014. Par ailleurs, la rétention ne s'est pas améliorée autant que l'accès, ce qui fait qu'en 2014, seulement 58 % d'une classe d'âge achève le primaire, contre 45 % en 2007. L'achèvement universel du primaire reste donc un défi, car dans la situation actuelle, un peu plus de 40 % des enfants n'atteignent toujours pas la fin du cycle, et ont donc très peu de chances d'acquérir les compétences nécessaires à une alphabétisation durable au cours de leur vie adulte.

En ce qui concerne le **1^{er} cycle du secondaire**, l'analyse du graphique 2.6 montre qu'en 2007, la sélection des élèves de CM2 qui passeraient en classe de 6^{ème} était rude. En 2014 par contre, avec la suppression du concours d'entrée en 6^{ème} et l'abaissement de la barre d'admission, le profil de scolarisation reflète une situation qui avoisine le passage automatique du primaire au collège³⁶. En effet, le taux de transition effectif est passé de 75 % en 2007, manifestant l'existence d'un phénomène de régulation des flux d'élèves³⁷, à 99 % en 2014, manifestant la volonté du gouvernement d'aller vers une

³⁶ La barre d'orientation en 6^{ème} a été rabaissée en 2012/13 de 110 points à 85 points, par Communiqué du Conseil des ministres du 19 octobre 2011, conformément à la volonté du gouvernement d'améliorer le taux de scolarisation secondaire.

³⁷ L'accès au 6^{ème} est lié au nombre de places disponibles dans les collèges.

scolarisation de base de dix ans. Malgré cette volonté affichée, il faut rappeler que les deux-tiers du chemin restent encore à parcourir pour réaliser cet objectif, dans la mesure où le taux d'achèvement du collège n'est estimé qu'à 33 % en 2014. Toutefois, l'impact de cette mesure politique sur le 2nd cycle du secondaire doit d'ores et déjà être anticipé, pour éviter des problèmes en termes de capacité d'accueil et d'organisation dans ce cycle. La mesure a par ailleurs favorisé les élèves vivant en zones urbaines en premier lieu, là où il y avait une offre potentielle, notamment privée, et a donc contribué à accentuer dans le court terme des problèmes d'équité (voir le chapitre 6).

Les valeurs pour le **2nd cycle du secondaire** montrent également une certaine amélioration dans l'accès, mais dans des proportions relativement plus faibles que pour le 1^{er} cycle. Entre 2007 et 2014, le taux d'accès est en effet passé de 14 % à 18 %. Le taux d'achèvement, par contre, stagne autour de 12 %³⁸. Il est utile de rappeler ici que compte tenu des politiques de régulation des flux mises en place entre le 1^{er} et le 2nd cycle du secondaire général, le taux de transition entre les deux est resté stable sur la période (de 55 % en 2007 et 56 % en 2014).

Malgré l'augmentation de l'accès, la rétention se dégrade au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire

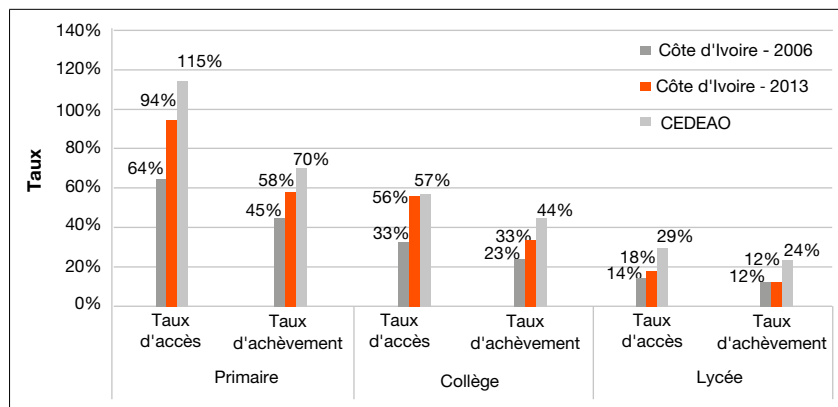
Une dégradation de la rétention est observée pour tous les cycles d'enseignement. La rétention au primaire, chiffrée à près de 80 % en 2007, n'est plus que de 75 % en 2014. Ceci signifie que les abandons en cours de cycle concernent désormais un enfant sur quatre, contre un enfant sur cinq en 2007. Au niveau du secondaire, la rétention est passée de 86 % en 2007 à 80 % en 2014 au sein du 1^{er} cycle, et de 89 % à 75 % au sein du 2nd. Ces derniers chiffres sont toutefois à prendre avec précaution dans la mesure où des ajustements des données de redoublement de la classe de terminale ont été réalisés, pour prendre en compte le fait qu'une partie importante des redoublants du baccalauréat est considérée dans les statistiques administratives comme de nouveaux entrants.

L'ensemble de ces statistiques sur l'accès et l'achèvement des différents sous-cycles permet de situer la Côte d'Ivoire par rapport aux autres pays de la CEDEAO (voir le graphique 2.7). En termes relatifs, le pays n'est pas dans une situation confortable, puisqu'elle se situe en 2014 en-dessous de la moyenne des pays comparateurs, tant en ce qui concerne l'accès que l'achèvement des différents cycles de l'enseignement général. Cependant, des marges d'amélioration restent encore possibles au regard des progrès réalisés, notamment depuis la fin de la crise qui a secoué le pays.

³⁸ Les taux réels ont été ajustés pour tenir compte du nombre important de jeunes qui échouent au baccalauréat, et partent s'inscrire dans d'autres écoles où ils sont considérés comme des nouveaux entrants. Les ajustements des effectifs de redoublants dans les données administratives ont été réalisés sur la base des données de l'enquête EDS MICS.

Graphique 2.7 : Indicateurs de scolarisation, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR

Pourcent



Source : Données scolaires DSPS/MENET, Base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

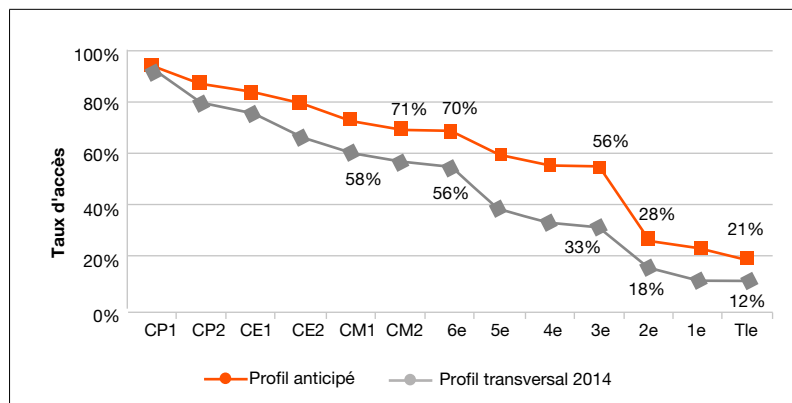
Un enfant scolarisé au CP1 en 2014 a 71 % de chances d'atteindre la fin du cycle primaire dans les conditions actuelles de scolarisation

Les analyses effectuées ont permis d'identifier les principaux défis d'accès et de rétention auxquels le système devra faire face dans chacun des sous-cycles de l'enseignement général. Désormais l'analyse porte sur les perspectives d'évolution de la couverture effective.

Si les conditions actuelles de scolarisation demeurent inchangées, à savoir les taux d'admission, de rétention intra-cycle et de transition inter-cycles, le niveau d'achèvement du primaire devrait observer un gain de 13 points de pourcentage d'ici 2019, l'établissant à 71 % (voir le graphique 2.8 ci-dessous). Les niveaux d'accès et d'achèvement du 1^{er} cycle du secondaire général devraient par ailleurs croître de 14 et 23 points de pourcentage, respectivement. Si les conditions de scolarisation restent constantes, cette augmentation, non-négligeable, permettra certes au système de progresser vers l'atteinte de ses objectifs (la scolarisation universelle au collège d'ici 2025), mais restera insuffisante : en 2023 seulement 56 % des enfants d'une classe d'âge atteindront la classe de 3^{ème}, contre 33 % aujourd'hui. Par conséquent, un changement de dynamique s'impose.

Graphique 2.8 : Comparaison des profils de scolarisation transversal et anticipé, 2014

Pourcent



Source : Données DSPS/MENET et calculs des auteurs.

Dans le contexte actuel, l'espérance de vie scolaire s'améliore sensiblement

L'espérance de vie scolaire (EVS), qui définit le nombre moyen d'années d'éducation qu'un enfant peut espérer valider, est estimée à sept années en 2014 (voir le tableau 2.3). Ceci signifie que dans les conditions qui prévalent actuellement, un enfant en âge d'être scolarisé à l'école primaire en 2014 peut espérer atteindre et valider la classe de 5^{ème}. Cet indicateur s'est sensiblement amélioré par rapport à 2007, où il était estimé à 5,4 années. Toutefois, il reste encore en-deçà du niveau de certains pays proches de la Côte d'Ivoire, comme le Ghana (10,5 années) ou le Togo (9,8 années).

Tableau 2.3 : Espérance de vie scolaire, Côte d'Ivoire et pays de la CEDEAO, 2012 ou APR

Années de scolarité

	EVS	Pays	EVS
Niger (2012)	5,6	Gambie (2010)	8,1
Burkina Faso (2012)	5,9	Guinée-Bissau (2013)	8,1
Côte d'Ivoire (2013)	7	Sierra Léone (2011)	8,8
Mali (2011)	7	Bénin (2011)	9,1
Guinée (2012)	7,1	Togo (2012)	9,8
Sénégal (2010)	7,1	Ghana (2012)	10,5
Libéria (2007)	7,3	Cap Vert (2012)	11,5
Moyenne des pays comparateurs : 8,1			

Source : Base des indicateurs de l'IIEP/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

II.4 Profil éducatif de la population selon les enquêtes ménages

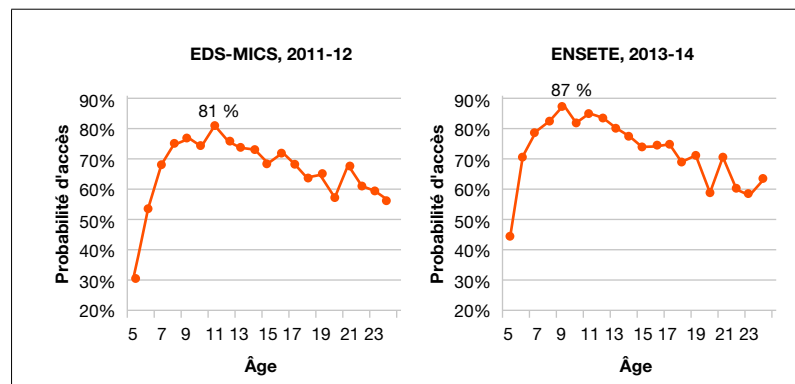
Environ 13 % de la population n'a jamais eu accès à l'éducation selon les données de l'ENSETTE de 2014

En Côte d'Ivoire, trois enquêtes auprès des ménages ont été réalisées récemment, à savoir l'EDS-MICS en 2011-12 et deux Enquêtes nationales sur la situation de l'emploi et du travail des enfants (AGEPE en 2013 et ENSETTE en 2014). Chacune d'entre elles comporte un volet sur la scolarisation, qui été analysé dans le cadre de ce rapport. Le graphique 2.9 présente la proportion des individus par âge simple qui ont eu un jour accès à l'école. En 2013, la valeur maximale est de 86,5 % pour la classe d'âge des 9 ans : les individus qui rentrent à l'école au-delà de cet âge sont vraisemblablement très peu nombreux et il faut donc considérer que la probabilité pour une génération d'accéder à l'école est de l'ordre de 87 %.

Même si ce chiffre est encourageant et constitue une amélioration sensible par rapport aux situations de 2006 et de 2011, où seulement 70 % et 81 % d'une génération avait accès à l'école, respectivement, il reste tout de même près de 13 % d'une génération qui n'a toujours pas accès à l'école en 2013.

Graphique 2.9 : Probabilité d'une génération d'avoir eu accès à l'école, 2011-12 et 2013-14

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12, ENSETTE 2013-14 et calculs des auteurs.

Un enfant sur quatre n'a pas la possibilité d'achever le primaire

Le tableau 2.4 ci-après compare les taux, ou probabilités, d'accès et d'achèvement des différents cycles, obtenus à partir des différentes sources de données considérées (MICS 2006, EDS-MICS 2011-12, ENSETTE 2013-14 et données scolaires 2013/14). S'il y a plusieurs points de ressemblance, des différences dans les valeurs obtenues à partir de ces sources sont aussi apparentes.

Tableau 2.4 : Probabilités d'accès à et d'achèvement de l'enseignement général, primaire et 1^{er} cycle du secondaire, par source de données

Pourcent

	2006 MICS	2011-12 EDS-MICS	2013-14 ENSETTE	2013/14 Données administratives
Primaire				
Accès	70,0 %	80,9 %	86,5 %	94,4 %
Achèvement	46,0 %	51,5 %	60,3 %	58,1 %
Collège				
Accès	34,0 %	42,0 %	52,6 %	55,9 %
Achèvement	23,0 %	32,2 %	35,5 %	33,3 %

Source : Base de données DSPS/MENET, RESEN 2009, EDS-MICS 2011-12, ENSETTE 2013-14 et calculs des auteurs.

En ce qui concerne l'accès au primaire, une différence de près de 8 points de pourcentage est observée entre le taux estimé à partir des données administratives et le taux générationnel estimé par l'ENSETTE, sans doute du fait de la surestimation du nombre d'enfants qui accède pour la première fois à l'école. En effet, la Côte d'Ivoire, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, a généralisé à presque toutes les régions depuis quelques années les campagnes Back to School, afin de donner une seconde chance d'éducation aux enfants qui ont abandonné l'école. Ce phénomène de rattrapage pourrait être à l'origine de cet écart constaté, puisque n'étant pas scolarisés l'année précédente dans la même école, ils sont généralement considérés comme non-redoublants, même s'ils ont déjà été inscrits en 6^{ème} précédemment.

En ce qui concerne l'achèvement du primaire, il est intéressant de remarquer la similarité des deux estimations pour 2013 : les chiffres sont de 60 % par l'ENSETTE, et de 58 % selon les données administratives. Cependant, il n'en demeure que plus du tiers des enfants abandonnent l'école avant la fin du primaire. Or, l'objectif visé dans le programme sectoriel est de porter le taux d'achèvement du primaire à 100 % à horizon 2020. D'importants efforts sont donc nécessaires pour réduire les abandons en cours de cycle primaire, en vue d'atteindre l'objectif d'achèvement universel.

Au niveau du 1^{er} cycle du secondaire, des écarts sont également observés entre les différentes estimations, mais dans des proportions limitées : les différences pour 2013 sont de 3,0 points de pourcentage pour l'accès, et de 2,2 points de pourcentage pour l'achèvement.

In fine, ces chiffres suggèrent que le pays devra doubler d'efforts en termes d'accès, mais surtout en termes de rétention, pour espérer atteindre les objectifs visés dans la nouvelle orientation de sa politique éducative, à savoir un enseignement fondamental universel, avec un taux d'achèvement de 100 % au 1^{er} cycle du secondaire, à l'horizon 2025.

III. Efficacité interne

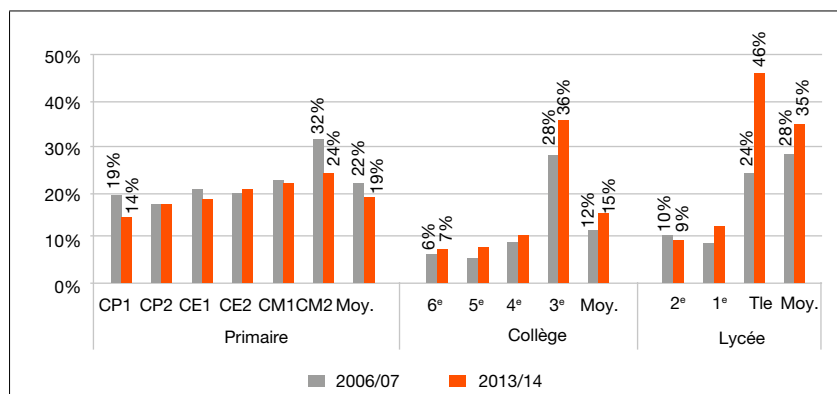
L'efficacité se définit d'une manière générale comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme, c'est à dire le rapport entre les résultats obtenus et les objectifs visés. Les objectifs quantitatifs des systèmes éducatifs ne se limitent pas seulement à admettre à l'école tous les enfants en âge d'être scolarisés. Ils consistent également à faire en sorte que les élèves qui entament un cycle donné atteignent la fin du cycle (ils n'abandonnent pas en cours de cycle), et ce dans les temps normalement définis par les textes réglementaires (ils redoublent le moins possible). La question que l'on se pose dans cette section est alors de savoir dans quelle mesure le système permet aux élèves d'arriver au bout de tout cycle entamé, dans le temps normalement imparti. Il sera également procédé au calcul des coefficients d'efficacité interne (CEI), pour appréhender l'ampleur des ressources consacrées aux redoublements et aux abandons.

Le redoublement se maintient dans des proportions élevées et les mesures prises se sont révélées peu efficaces pour le réduire

À la suite du RESEN de 2009, qui a posé un diagnostic pertinent en ce qui concerne l'efficacité interne du système éducatif, la Côte d'Ivoire a pris l'option à travers le plan d'actions à moyen terme (PAMT, 2010), de réduire de façon significative la fréquence des redoublements, notamment dans le sous-secteur du primaire. Les mesures prises et les actions menées se sont révélées peu efficaces cependant, dans la mesure où le redoublement n'a reculé que légèrement dans le primaire, mais a par contre augmenté dans les deux cycles du secondaire (voir le graphique 2.10). En effet, la proportion des redoublants a diminué de 22 % en 2007 à 19 % en 2014 au primaire, ce qui est largement en-deçà des objectifs de la lettre de politique éducative de 2009, qui prévoyait de passer sous le seuil de 10 %. Au secondaire, le pourcentage de redoublants a augmenté de 12 % à 15 % dans le 1^{er} cycle et de 28 % à 35 % dans le 2nd³⁹. Cette pratique est plus fréquente dans le public, la proportion de redoublants étant en moyenne deux fois plus élevée que dans le privé, pour l'enseignement général.

Graphique 2.10 : Pourcentage de redoublants, par cycle et niveau, 2007 et 2014

Pourcent



Source : SIGE/DP/MENET et calculs des auteurs.

³⁹ Comme mentionné plus haut, des ajustements ont été effectués sur les effectifs des redoublants des dernières classes de chaque cycle à partir des données d'enquête ménages, pour tenir compte du fait que des élèves ayant échoués aux examens de fin de cycle peuvent être considérés comme nouveaux entrants quand ils changent d'établissement scolaire.

Si la fréquence des redoublements apparaît très élevée en moyenne sur les cycles considérés, elle reste toutefois variable selon les niveaux. Aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, la proportion la plus élevée est observée dans les derniers niveaux de chaque cycle, où le passage au cycle suivant est assujéti à la réussite aux examens nationaux. Toutefois, l'introduction de la mesure de réduction de la barre d'admission en 6^{ème} en 2012/13, a été suivie par une diminution de 7,4 points de pourcentage de la proportion de redoublants du CM2 entre 2013 et 2014. Au niveau du secondaire, les chiffres indiquent globalement une dégradation de la situation avec des pics observés dans les classes de 3^{ème} (de 28 % en 2007 et 36 % en 2014) et de terminale (de 24 % en 2007 et 46 % en 2014).

Par ailleurs, malgré une diminution importante entre 2007 et 2014, le redoublement précoce reste encore très élevé. Le redoublement moyen au CP1 est de 14 % en 2014 (17 % dans le public et 8 % dans le privé). Toujours dans l'enseignement primaire, la proportion des élèves ayant redoublé au moins une fois entre le CP1 et le CE1 est d'environ 43 %. Or plusieurs études montrent que plus les enfants redoublent tôt, plus ils sont vulnérables dans la suite de leur cursus et plus leurs chances de poursuivre des études longues sont faibles. Dans un contexte de demande fragile, le redoublement, en étiquetant l'élève de 'faible', peut rapidement conduire à une décision d'abandon.

Pour être plus complet dans l'analyse des redoublements, une comparaison des pays comparables s'avère indispensable. Au primaire, la Côte d'Ivoire se positionne parmi les pays qui ont la proportion de redoublants la plus élevée de la sous-région Ouest Africaine (voir le tableau 2.5). En effet, seul le Togo (20 %) a une proportion plus élevée que celle de la Côte d'Ivoire. Au niveau du 1^{er} cycle du secondaire, la Côte d'Ivoire se situe en dessous de la moyenne sous-régionale, et du niveau des autres pays francophones. Au niveau du 2nd cycle du secondaire, la valeur de la Côte d'Ivoire dépasse de loin celles des autres pays de la CEDEAO.

Tableau 2.5 : Pourcentage de redoublants, par niveau, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2012 ou APR

Pourcent

	Primaire	Collège	Lycée
Côte d'Ivoire - 2007	21,6	12,0	28,2
Côte d'Ivoire - 2014	18,9	15,4	35,0
CEDEAO *	10,5	16,0	15,4
Plage de variation	[3,4-20,4]	[2,7-25,0]	[1,3-29,7]

Source : Données scolaires DSPS/MENET, base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

Note : * Moyenne simple des 14 pays comparateurs.

La pratique du redoublement engendre des coûts supplémentaires, à travers l'augmentation du nombre d'année-élèves et par l'alourdissement des effectifs. Par ailleurs, la recherche a démontré qu'elle relève davantage d'une sanction que d'une opportunité de rattrapage scolaire, dans la mesure où son efficacité pédagogique n'est pas du tout démontrée. Le contexte actuel, marqué par la rareté des ressources et par une demande accrue de scolarisation, doit donc conduire les autorités ivoiriennes à aller au-delà des stratégies de réduction mises en place dans le cadre du PAMT de 2010.

L'efficacité interne, stable au primaire, s'est dégradée au secondaire à cause du redoublement

Le tableau 2.6 présente les coefficients d'efficacité interne (globaux, sans les redoublements, sans les abandons)⁴⁰ pour l'enseignement de base, le 1^{er} et le 2nd cycles du secondaire. Il indique qu'au primaire, en 2014, 30 % des ressources publiques sont consacrées aux élèves qui abandonnent avant la fin du cycle, et aux redoublements. Alors que la situation s'est dégradée entre 2007 et 2013, la réduction des redoublements en fin de primaire a permis au CEI global de gagner 6 points entre 2013 et 2014. Toutefois, la contribution des redoublements à l'inefficacité reste plus élevée en 2014 que celle des abandons, même si son poids a diminué entre 2007 et 2014 : le CEI avec seulement les redoublements étant passé de 78,0 en 2007 à 80,7 en 2014.

Tableau 2.6 : Coefficients d'efficacité interne dans l'enseignement public, par niveau, 2007, 2013 et 2014

Coefficients

	Primaire			Collège			Lycée		
	2007	2013	2014	2007	2013	2014	2007	2013	2014
CEI global	70,0	63,9	69,8	82,8	78,1	76,2	68,1	65,3	54,8
CEI-abandon	89,7	80,0	86,4	95,3	93,8	91,4	95,5	95,5	84,8
CEI-redoublement	78,0	79,6	80,7	86,9	83,3	83,4	71,3	68,4	64,6

Source : Base de données DPS/MENET et calculs des auteurs.

Note : Le CEI-abandon simule ce que serait le degré d'efficacité interne du système sans redoublements ; inversement, le CEI-redoublement simule ce que serait l'efficacité interne sans les abandons.

Dans les deux cycles du secondaire, l'efficacité interne s'est dégradée dans le temps. En 2014, il est estimé que 24 % et 45 % des ressources sont consacrées aux élèves qui abandonnent avant la fin du cycle, et aux redoublements, pour le 1^{er} et le 2nd cycles respectivement, contre 17 % et 32 % en 2007. Tout comme au primaire, le poids des redoublements est plus important que celui des abandons dans la faible efficacité des deux cycles, même si la contribution des redoublements à l'inefficacité est plus importante dans le 2nd que dans le 1^{er} cycle.

IV. Les enfants hors du système scolaire

Les analyses conduites dans les sections précédentes de ce chapitre montrent que près de 13 % d'une génération d'enfants n'ont pas accès à l'école, et que près de 40 % n'achèvent pas le primaire. Ces deux populations, qui n'accèdent pas à l'école ou qui l'abandonnent de façon précoce, constituent une cible importante pour les politiques éducatives. En effet, la politique éducative poursuit deux objectifs centraux qui sont : i) d'une part, scolariser les enfants en âge de l'être et qui ne le sont pas ; et ii) d'autre part, faire en sorte que les élèves inscrits puissent parvenir au bout des cycles entamés, avec les savoirs de base contenus dans les programmes d'enseignement. Ainsi, en s'intéressant à la population des enfants d'âge scolaire qui sont hors du système scolaire (EHSS), trois types de question se posent :

- la première est de déterminer leur nombre actuel, en faisant la distinction entre ceux qui n'ont pas (ou pas eu) accès à l'école et ceux qui y ont eu accès un jour mais l'ont quittée de façon précoce ;

⁴⁰ Dans une situation idéale, sans redoublements ni abandons, le CEI serait égal à 100.

- la seconde est de déterminer leurs caractéristiques sociales, c'est-à-dire dans quelle mesure le phénomène touche plutôt les filles ou les garçons, davantage les ménages pauvres, ou s'il s'agit davantage d'urbains ou de ruraux, de jeunes résidant dans certaines régions ; et
- la troisième consiste à déterminer les raisons ou les facteurs qui expliquent leur non-scolarisation ou leur abandon précoce. Il peut s'agir de raisons du côté de l'offre scolaire (école trop lointaine, ou ayant des caractéristiques qui ne conviennent pas à certaines familles), ou du côté de la demande au niveau des familles.

IV.1. Ampleur de la non-scolarisation

Un peu plus d'un quart des enfants âgés de 6 à 15 ans sont hors du système scolaire

En 2013, parmi les enfants âgés de 6 à 15 ans (le groupe cible de la nouvelle politique de scolarité obligatoire), 20 % n'ont jamais été scolarisés et 5,8 % de ceux qui ont été un jour scolarisés ne l'étaient plus au moment de l'enquête ENSETÉ (voir le tableau 2.7). L'effectif total des enfants hors du système scolaire est ainsi estimé à 1,45 millions d'enfants, dont 78 % (soit 1,123 millions) n'ont jamais été scolarisés et 22 % (soit 324 mille) ont abandonné l'école. La proportion ainsi que le nombre absolu des enfants hors du système scolaire ont fortement diminué entre 2006 et 2013. En effet, leur proportion est passée de 42,5 % en 2006 à 34,0 % en 2011 avant d'atteindre 26,0 % en 2013. Les effectifs d'EHSS sont ainsi passés d'environ 2,11 millions en 2006 à moins de 1,5 millions en 2013.

Tableau 2.7 : Estimation du nombre d'EHSS de 6 à 15 ans, 2006, 2011-12 et 2013-14

Milliers d'enfants et pourcent

	MICS, 2006			EDS MICS, 2011-12			ENSETÉ, 2013-14		
	6-11 ans	12-15 ans	6-15 ans	6-11 ans	12-15 ans	6-15 ans	6-11 ans	12-15 ans	6-15 ans
Population	3 147,2	1 814,6	4 961,7	3 406,5	1 997,1	5 403,6	3 491,6	2 062,5	5 554,1
Nombre d'EHSS	1 340,7	769,4	2 110,1	1 061,8	774,5	1 836,3	845,0	601,6	1 446,6
Jamais scolarisés	-	-	-	983,5	528,8	1 512,3	749,6	373,3	1 123,0
Ayant abandonné	-	-	-	78,3	245,6	324,0	95,3	228,3	323,6
Proportion d'EHSS	42,6 %	42,4 %	42,5 %	31,2 %	38,8 %	34,0 %	24,2 %	29,2 %	26,0 %

Source : EDS-MICS 2011-12, ENSETÉ 2013-14 et calculs des auteurs.

Il faut toutefois rappeler que ceci est essentiellement dû à la diminution du nombre des enfants n'ayant jamais été scolarisés, la proportion des enfants ayant abandonné étant restée stable à 6 % de la population de référence entre 2011 et 2013. Par ailleurs, compte tenu des entrées tardives dans le système (les enfants pouvant commencer l'école jusqu'à l'âge de 9 ans), il faut espérer qu'une partie des 750 mille enfants âgés de 6 à 11 ans n'ayant jamais été scolarisés en 2013 ait encore l'opportunité de rentrer à l'école par la suite. Toutefois, dans les conditions actuelles de scolarisation, 13,5 % d'une génération n'ira sans doute jamais à l'école, et malgré la diminution constatée entre 2006 et 2013, il reste entendu que le nombre d'EHSS reste encore très élevé. Il importe donc d'examiner les caractéristiques de ces enfants, dont une partie devrait être intégrée au système dans le cadre de la nouvelle politique de l'enseignement de base.

IV.2. Caractéristiques des enfants hors du système scolaire

Le phénomène touche davantage les ruraux, les régions du Nord, du Sud-Ouest et les plus pauvres

Si estimer l'ampleur du phénomène des enfants hors du système scolaire est important, connaître qui sont ces enfants et où ils sont localisés, de même que connaître les principaux facteurs de blocage à leur scolarité, sont des éléments essentiels à la mise en place de politiques appropriées à leur réintégration au système scolaire. Les analyses effectuées à partir des données de l'EDS-MICS de 2011-12 ont permis de constater que les écarts dans le risque d'être non-scolarisé sont beaucoup plus marqués en fonction de la situation géographique (le milieu ou la région de résidence) et du niveau de vie des ménages (voir le tableau 2.8).

Tableau 2.8 : Caractéristiques des EHSS de 6-11 ans, 2012

Pourcent

	Prévalence d'EHSS	Distribution des EHSS
Genre		
Filles	34,1 %	53,9 %
Garçons	28,4 %	46,1 %
Milieu de résidence		
Ruraux	36,6 %	72,3 %
Urbains	22,5 %	27,7 %
Quintile de revenus		
Q1 (pauvres)	43,9 %	28,8 %
Q2	31,2 %	22,6 %
Q3	36,7 %	24,0 %
Q4	27,7 %	17,6 %
Q5 (riches)	13,1 %	7,1 %

Source : Enquête EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

En considérant le genre, le risque d'être non-scolarisé est relativement plus élevé chez les filles (34,1 %) que chez les garçons (28,4 %). Les filles sont donc relativement plus nombreuses au sein de la population d'EHSS âgés de 6 à 11 ans (elles représentent près de 54 % des EHSS, contre 46 % pour les garçons).

Pour le milieu de résidence, le risque de ne pas être scolarisé est bien plus élevé chez les enfants vivants en milieu rural (36,6 %) que chez les enfants de milieu urbain (autour de 22,5 %), ce qui représente un écart de l'ordre de 14 points de pourcentage. En outre, 72 % des EHSS âgés de 6 à 11 ans résident en milieu rural, alors qu'ils ne sont que 28 % à résider en milieu urbain. Ces données suggèrent que le défi de la scolarisation primaire universelle et plus tard de l'achèvement universel d'un enseignement de base de dix ans passe nécessairement par la capacité de la Côte d'Ivoire à pouvoir offrir une scolarité primaire complète aux enfants ruraux.

Parmi les régions administratives, celles du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest se démarquent par la plus forte probabilité pour les enfants âgés de 6 à 11 ans d'être non-scolarisés. Les taux de non-scolarisation respectifs sont de 50,2 %, 44,7 % et de 39,7 % (voir le tableau A2.5 en annexe). Dans ce paysage géographique, Abidjan et la région Sud-sans-Abidjan présentent la probabilité d'être non-scolarisé la plus faible, estimée à 17,5 % et 21,1 %, respectivement. L'écart géographique est donc bien marqué, notamment et globalement en défaveur des territoires du Nord et de l'Ouest (le risque est près de trois fois plus élevé dans le Nord et le Nord-Ouest qu'à Abidjan), mais aussi, quoique dans une moindre mesure, en défaveur des régions du Sud-Ouest, du Nord-Est, du Centre, du Centre-Ouest et du Centre-Est (où le risque est près de deux fois plus élevé qu'à Abidjan).

La revue des indicateurs d'EHSS selon le quintile de richesse montre que plus la famille est pauvre, plus le risque que les enfants soient non-scolarisés est élevé. En effet, le risque pour les enfants âgés de 6 à 11 ans d'être hors du système scolaire est estimé à près de 44 % pour les familles appartenant au quintile le plus pauvre (Q1), alors qu'il n'est estimé qu'à 13 % pour les familles appartenant au quintile le plus riche (Q5). L'écart de probabilité entre ces deux quintiles n'est donc pas des moindres, les plus pauvres représentant quatre fois plus d'EHSS que les plus riches. Le quintile le plus pauvre regroupe à lui seul 29 % des EHSS âgés de 6 à 11 ans. Cette proportion monte à plus de 50 % pour les 40 % les plus pauvres (soit Q1 et Q2 réunis).

L'ensemble de ces données montre que si la dimension du genre doit bien être considérée, les véritables défis de l'enseignement de base universel pour la Côte d'Ivoire se situent dans sa capacité à cibler et à toucher davantage les enfants des milieux ruraux, de certaines régions administratives comme le Nord, le Nord-Ouest et le Centre-Ouest, et les familles les plus pauvres. La section suivante tentera d'identifier les facteurs qui peuvent contribuer à la non-scolarisation des enfants ou à leur abandon précoce de l'école.

V. Problématiques d'offre et de demande scolaire

Rendre compte du fait que certains enfants d'âge scolaire ne vont pas à l'école, ou l'ont abandonnée de manière précoce, peut s'articuler autour de deux grandes catégories de facteurs : i) les facteurs d'offre, qui dénotent une insuffisance ou une carence du système scolaire ; et ii) les facteurs de demande, qui font référence aux contraintes ou aux motivations des ménages. En effet, si les carences au niveau de l'accès et de la rétention des enfants à l'école peuvent être liées à une insuffisance de l'offre éducative, elles peuvent également se situer du côté de la demande. Cette section aborde successivement les facteurs situés du côté de la demande qui peuvent influencer sur l'accès et la rétention des élèves, puis les facteurs existants du côté de l'offre.

Comme mentionné dans la section précédente, le risque d'être hors du système scolaire touche davantage les plus pauvres, les enfants des régions rurales, et ceux du Nord, Nord-Ouest et Sud-Ouest. Ces résultats bruts ont été confortés par des analyses économétriques sur le risque de ne jamais accéder à l'école et sur la probabilité d'abandonner. Les résultats de ces analyses montrent qu'en plus d'être plus élevé chez les populations pauvres des régions rurales du Nord, le risque de ne jamais accéder à l'école est un phénomène qui touche, par ailleurs, les enfants dont les mères sont sans instruction et qui n'ont pas d'extrait d'acte de naissance. La pauvreté et le lieu de résidence sont en revanche les principales variables jouant sur la probabilité d'abandon.

V.1. Contraintes au niveau de la demande d'éducation

Cette section analyse les raisons évoquées par les familles pour la non-scolarisation ou l'abandon précoce de leurs enfants.

Le travail des enfants et l'impossibilité financière des parents sont des causes fondamentales de la désaffectation par rapport à l'école

En 2012, les problèmes financiers (le coût de l'éducation et le besoin de travailler) sont invoqués dans 42 % de cas d'EHSS âgés de 6 à 11 ans et dans 60 % de cas d'EHSS âgés de 12 à 15 ans, pour justifier leur non-scolarisation. Par ailleurs, chez les EHSS âgés de 6 à 11 ans, le jeune âge de l'enfant est également évoqué dans 19,5 % des cas pour expliquer sa non-inscription à l'école (voir le tableau 2.9).

Tableau 2.9 : Prépondérance des causes de non-scolarisation, par groupe d'âge, 2013

Pourcent

	6-11 ans	12-15 ans
Contraintes financières (coût de l'éducation, besoin de travailler)	41,7	60,2
Enfant trop jeune	19,5	0,3
Tâches ménagères	4,2	7,9
Handicap/maladie	2,5	2,7
Problème d'offre (école trop loin/inexistante)	2,1	1,4
Préférence pour l'apprentissage	1,2	1,8
Autres aspects de la demande	1,6	1,1
Non spécifié	27,2	24,6
Total	100	100

Source : ENSETE 2013-14 et calculs des auteurs.

Alors que les tâches ménagères sont évoquées dans 8 % des cas d'EHSS âgés de 12 à 15 ans, cette raison n'est évoquée que dans 4 % des cas d'EHSS d'âge primaire. Le handicap ou la maladie sont également évoqués dans 2,5 % et 2,7 % des cas d'EHSS d'âge primaire et de collège, respectivement. La mise en place des structures appropriées pour accueillir ces enfants s'avère importante dans la mesure où l'atteinte des objectifs de la scolarisation obligatoire passera également par la scolarisation des enfants vivant avec un handicap.

Les principales raisons évoquées pour justifier les abandons précoces sont les contraintes financières (27,0 % des cas d'EHSS âgés de 12 à 15 ans et 33,5 % des cas d'EHSS âgés de 16-18 ans) et l'échec scolaire (environ 13 % des cas d'EHSS d'âge secondaire, en moyenne). Dans 6,3 % des cas d'EHSS âgés de 12 à 15 ans, le motif de la déscolarisation est liée à la préférence de les inscrire dans un centre d'apprentissage (voir le tableau 2.10).

Tableau 2.10 : Prépondérance des causes de déscolarisation, par groupe d'âge, 2013

Pourcent

	12-15 ans	16-18 ans
Contraintes financières (coût de l'éducation, besoin de travailler)	27,0	33,5
Échec scolaire	13,4	12,9
Préférence pour l'apprentissage	6,3	5,3
Handicap/maladie	2,1	1,3
Grossesse/mariage précoce	1,4	5,8
Distance à l'école	0,6	1,2
Tâches ménagères	0,5	1,2
Autre	1,3	0,5
Non spécifié	47,4	38,3
Total	100	100

Source : ENSETE 2013-14 et calculs des auteurs.

Ainsi, du côté de la demande, les études réalisées montrent que les contraintes financières sont la principale raison aussi bien pour la non-scolarisation que pour la déscolarisation. Les coûts directs (frais de fournitures scolaires, entre autres) mais aussi les coûts d'opportunité (renoncement à la contribution des enfants à l'économie familiale) auxquels doivent faire face les familles qui envoient leurs enfants à l'école sont à mettre en regard tant de la facilité d'accès à l'école, que des perceptions des bénéfices attendus de la scolarisation. En effet, même si une école existe localement et assure la continuité éducative sur tout le cycle, il est possible qu'elle ait des caractéristiques (contenu de l'enseignement, calendrier scolaire, environnement d'apprentissage, et autres) qui ne conviennent pas aux parents.

V.2. Facteurs d'offre scolaire

Les questions d'offre appréhendées par la distance à l'école et la fermeture des écoles dans les tableaux 2.9 et 2.10 ci-dessus ne semblent pas a priori constituer un frein important à la scolarisation. L'éloignement de l'école ou son absence n'ont été évoqués comme cause de non-scolarisation que dans 2,0 % et 1,4 % des cas d'EHS d'âge primaire et de collège, respectivement⁴¹, et elles sont encore moins citées pour justifier des abandons d'enfants d'âge secondaire.

Une faible proportion d'élèves est concernée par la discontinuité éducative

Du côté de l'offre scolaire, la discontinuité éducative, un phénomène qui touche les élèves sont en situation de pénurie d'offre éducative à un moment de leur scolarité car certaines écoles ne proposent pas l'ensemble des niveaux d'un cycle, ainsi que la fréquence des redoublements, peuvent aussi conduire aux abandons précoces. Les paragraphes qui suivent passent en revue ces facteurs et évalue le poids de chacun d'eux.

⁴¹ Ce résultat, qui constitue une opinion moyenne à l'échelle du pays est à prendre avec précaution dans la mesure où l'offre scolaire est mal répartie sur l'ensemble du territoire. En effet, alors qu'en moyenne il existe une école primaire publique tous les 2,8 km, la distance séparant deux écoles publiques est de moins de 2 km dans la plupart des régions du Sud et du Centre en moyenne, alors qu'elle se situe entre 3 km et 4 km, voire plus, dans les régions du Nord (voir le chapitre 9 pour plus de détails).

En 2014, 25 % des écoles n'offrent pas les six niveaux de l'enseignement primaire. Les 75 % restantes, offrant la totalité des six niveaux, scolarisent près de 90 % des élèves (voir le tableau 2.11). Cette proportion est restée relativement stable depuis 2007, même si la proportion des écoles offrant tous les six niveaux a légèrement diminué sur la période, de 78 % en 2008 à 75 % en 2014. La totalité des 10 % d'enfants scolarisés dans les écoles n'offrant pas tous les six niveaux ne seront pas nécessairement tous confrontés à une situation de discontinuité de l'offre éducative dans les niveaux supérieurs, dans la mesure où une école peut ne pas proposer l'ensemble des niveaux du cycle à un moment donné, mais suivre ses élèves en créant les niveaux successifs au fur et à mesure de leur progression à travers le cycle.

Tableau 2.11 : Distribution des écoles et élèves, selon le nombre de niveaux de primaire offerts, dans l'enseignement public, 2007/08, 2012/13 et 2013/14

Pourcent

	2007/08		2012/13		2013/14	
	% d'écoles	% d'élèves	% d'écoles	% d'élèves	% d'écoles	% d'élèves
1 niveau	2,5	0,6	2,9	0,5	3	0,5
2 niveaux	3,5	1,1	3,8	1	4,4	1,2
3 niveaux	5,8	2,5	5,7	2,3	6,2	2,5
4 niveaux	5,3	2,9	6,3	3	6	2,9
5 niveaux	4,9	3,3	5,1	3,1	5,5	3,3
< 6 niveaux	22,0	10,3	23,8	9,9	25,1	10,5
6 niveaux	78,0	89,7	76,2	90,1	74,9	89,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Base de données DSPS/MENET et calculs des auteurs.

Une analyse complémentaire⁴² effectuée à partir des données de deux années scolaires consécutives (notamment 2012/13 et 2013/14) suggère qu'à l'échelle nationale, seulement 8 % des élèves seraient concernés par la discontinuité éducative. Le diagnostic sectoriel précédent (RESEN, 2009), estimait à 12 % les entrants au CP1 qui étaient dans une situation de discontinuité éducative en 2000. Il apparaît donc qu'en 14 ans la situation ne s'est pas beaucoup améliorée et les ambitions affichées d'une scolarité fondamentale de dix ans rendent cette question importante, même si la discontinuité éducative ne peut expliquer à elle seule les abandons précoces.

En effet du côté de l'offre éducative, la proportion élevée du redoublement dans le système éducatif, de 19 % sur l'ensemble du cycle primaire et de 24 % en fin de cycle primaire en 2014, est également susceptible de contribuer aux abandons précoces, dans un contexte de fragilité de la demande.

⁴² Cette analyse consiste à étudier simultanément deux années scolaires successives, et à compter le nombre d'écoles qui ne sont pas parvenues à offrir le niveau suivant aux élèves scolarisés l'année précédente. Ceci permet d'estimer la proportion d'élèves qui se trouve dans une école qui les contraint à abandonner s'ils ne peuvent s'inscrire ailleurs. L'analyse ainsi menée distingue les nouvelles écoles créées des anciennes, car les nouvelles sont susceptibles de se développer pour offrir l'ensemble des classes du cycle.

Principaux enseignements

Depuis la sortie de la crise, le pays s'est engagé dans des réformes ambitieuses dans le secteur de l'éducation, qui procèdent d'une réelle volonté politique de doter le pays des ressources humaines indispensables à son émergence à horizon 2020. Ces réformes incluent, entre autres : i) celle rendant la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, avec comme objectif de rendre l'école ivoirienne plus inclusive et compatible avec les ambitions de développement du pays ; et ii) a réforme du collège, qui a pour objectif de donner à ce cycle des finalités plus larges que la préparation à l'entrée au lycée, et d'offrir cet enseignement à un plus grand nombre d'élèves par l'implantation des collèges de petite taille en milieu rural, où doit se faire la partie principale de l'expansion.

Entre 2005 et 2014, les effectifs scolaires ont augmenté de manière significative à tous les niveaux d'enseignement, avec une offre privée qui s'est beaucoup développée grâce aux subventions de l'État dans le post primaire, et qui concerne aujourd'hui près de la moitié des effectifs du système éducatif. Cette offre représente aujourd'hui 30 % des effectifs du préscolaire, 13 % des effectifs du primaire, près de la moitié (49 %) des effectifs du collège, 55 % des effectifs du lycée et 44 % des effectifs du supérieur en 2014.

Au préscolaire, même si les écoles communautaires commencent à se développer, le secteur public demeure le moteur des évolutions constatées, avec 68 % des effectifs scolarisés en 2014, contre 50 % en 2005. Au primaire, l'offre communautaire, quasiment inexistante avant 2008, s'est rapidement développée au cours des dernières années, avec un accroissement annuel moyen de 49 % entre 2010 et 2014. Même si cette dynamique s'explique par une offre publique insuffisante dans certaines zones enclavées, ce type d'enseignement reste embryonnaire, et le secteur public reste majoritaire en 2014 avec 85 % des effectifs scolarisés.

La croissance des effectifs du secondaire s'est accélérée, en particulier dans le 1^{er} cycle après la mise en application de la mesure de réduction du seuil d'admission au concours d'entrée en 6^{ème} (avec 12 % de croissance annuelle à partir de cette date, contre 8 % avant). Les effectifs du privé ont augmenté 2,8 fois plus vite que ceux du public, conduisant à ce que la part du privé représente près de la moitié des effectifs en 2014, contre 39 % en 2010. Dans le 2nd cycle, une baisse des effectifs du public est constatée.

Dans l'enseignement et la formation professionnels et techniques, la croissance a été plus forte dans l'enseignement technique qu'au niveau de la formation professionnelle, celle-ci perdant même du terrain au profit de l'enseignement technique. En effet, la formation professionnelle ne représente plus que 46 % de l'EFTP en 2014, contre 60 % en 2005. Par ailleurs, la question de la pertinence de la structure actuelle de l'offre se pose, dans la mesure où très peu d'apprenants suivent les filières agricoles et industrielles. En effet, à peine 0,3 % des apprenants de l'EFTP sont concernés par la filière agricole, part particulièrement faible au regard du poids de l'agriculture dans l'économie ivoirienne : elle représente près du quart du PIB et occupe presque le tiers de la population active.

Dans le supérieur, les objectifs de la lettre de politique éducative de 2009, qui préconisait un rééquilibrage de l'offre de formation en faveur des filières scientifiques et technologiques, n'ont pas été atteints. L'offre reste dominée en 2014 par les filières littéraires (Sciences juridiques, politiques et de l'administration et Sciences des lettres, langues et arts, notamment). En effet celles-ci représentent plus de la moitié des effectifs inscrits (56 %), alors que les filières scientifiques et techniques ne concernent que le tiers des effectifs (33 %).

Même si la situation qui prévaut dans le système éducatif en 2014 marque une évolution non négligeable en termes de couverture éducative par rapport à 2005, l'enseignement de base universel reste encore un défi. En 2014, la couverture scolaire n'est que de 7 % dans le préscolaire, un peu plus de 40 % des enfants n'atteignent toujours par la fin du cycle primaire et seulement le tiers d'une génération achève le collège. La couverture de l'EFTP, quant à elle, est encore insuffisante au regard de la forte demande sociale pour le post primaire et du nombre d'enfants et d'adolescents non-scolarisés ou déscolarisés. En effet, selon les chiffres de l'ENSETTE 2013-14, environ un quart des enfants âgés de 6 à 15 ans sont hors du système scolaire, et même si cette proportion est en baisse (de 39 % en 2011, contre 43 % en 2006), elle est encore élevée. Il faut toutefois souligner qu'une partie de ces enfants sera scolarisée plus tard, car dans les conditions actuelles de scolarisation, les entrées tardives sont encore très fréquentes dans le système. À 6 ans (âge officiel d'entrée au primaire), seuls 71 % des enfants sont scolarisés et le pourcentage maximum d'enfants ayant fréquenté l'école concerne les enfants âgés de 9 ans.

Les problèmes financiers sont la première cause invoquée par les familles pour expliquer la non-inscription de leurs enfants à l'école. Par ailleurs, parmi les enfants scolarisés, nombreux sont ceux qui redoublent, augmentant ainsi le risque d'abandon en cours de cycle. Les problèmes d'échec scolaire sont aussi largement évoqués (ils figurent en deuxième position après les problèmes financiers), comme cause des abandons précoces. En effet, les mesures prises pour réduire le redoublement dans le plan d'actions à moyen terme de 2010 se sont révélées inefficaces : le redoublement se maintient à un niveau encore élevé dans le système (19 % en moyenne au primaire et 18 % en moyenne au secondaire), conduisant à une faible efficacité interne. Les redoublements et les abandons précoces contribuent ainsi à générer une perte estimée à entre 24 % et 45 % des ressources publiques, selon le niveau d'enseignement.



CHAPITRE 3

Coûts et financement

Comme montré dans le premier chapitre, les dépenses d'éducation ont connu une tendance globale à la hausse ; les effets de la crise se sont vite estompés. Les dépenses d'éducation occupant déjà une place conséquente dans les dépenses publiques, les perspectives d'accroissement sont très limitées, en raison de la concurrence avec les autres secteurs, notamment sociaux, au vu des ambitions nationales à horizon 2020. Par ailleurs, dans un contexte où le gouvernement s'est engagé à rendre obligatoire la scolarité pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans, il est important d'analyser l'allocation des ressources entre les différents types de dépenses et entre sous-secteurs, ce en vue de dégager les mesures les plus coût-efficaces et de faciliter de la sorte l'instruction des arbitrages par les décideurs.

Ce chapitre vise à apporter un éclairage sur le processus d'allocation des ressources publiques d'éducation : i) entre les différents sous-secteurs éducatifs (du préscolaire au supérieur, en passant par l'EFTP et l'éducation non formelle) ; ii) au sein de chaque sous-secteur, entre les différents postes de dépenses selon leur nature, afin notamment de dégager le poids des dépenses de personnel, de fonctionnement et sociales ; et iii) par l'analyse des dépenses par élève aux différents niveaux. Les contributions des ménages au financement de l'éducation sont également abordées, afin d'adresser la question du partage des coûts, qui dans un contexte de scolarisation de base obligatoire, prend une importance particulière.

I. Dépenses nationales d'éducation

Les dépenses nationales d'éducation sont concentrées au niveau de trois ministères

Jusqu'en 2012, le financement de l'éducation relevait pour l'essentiel des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation, à savoir : le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP), et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Depuis 2012, l'enseignement technique a rejoint le MEN, pour former le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (MENET)⁴³, et la formation professionnelle a rejoint le Ministère de l'Emploi, pour former le Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle (MEMEASFP). D'autres financements, pour le préscolaire et l'alphabétisation notamment, transitent également via le Ministère de la Solidarité et

⁴³ Une des raisons pour ceci tient au fait que l'organisation des examens des lycées techniques était déjà opérée par le MEN à l'époque.

via divers ministères en charge des établissements de l'enseignement supérieur. Depuis 2011, l'éducation bénéficie également du Programme présidentiel d'urgence (PPU), mis en place par le gouvernement après la crise, pour répondre aux besoins urgents des populations et stabiliser les institutions scolaires. Il a cependant été difficile d'en déterminer les montants, autre que pour l'année 2013.

I.1. Tendances historiques

Les dépenses d'éducation sont en hausse, notamment grâce à une mobilisation accrue suite à la crise

Le chapitre 1 a abordé la question du financement de l'éducation de manière globale. Les analyses ici se consacrent à la répartition des dépenses selon leur type et leur nature⁴⁴. Les données sont consignées dans le tableau 3.1, qui présente l'évolution des dépenses nationales d'éducation en prix constants de 2013, depuis 2006⁴⁵. Les données font état d'une forte hausse des dépenses globales d'éducation sur la période 2006-13, de 502 milliards de FCFA à 733 milliards de FCFA, correspondant à un taux de croissance annuel moyen de 9 % sur la période.

Tableau 3.1 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, par nature, 2006-13

Milliards de FCFA en prix constants de 2013 et Pourcent

	Dépenses courantes					Dépenses d'investissement				TOTAL
	Personnel	Biens et services	Social	Total	% du TOTAL	Capital	Autre	Total	% du TOTAL	
2006	348,0	51,8	72,6	472,4	94 %	19,2	10,1	29,3	6 %	501,7
2007	358,6	66,7	77,8	503,1	93 %	21,2	17,9	39,0	7 %	542,2
2008	374,3	62,5	83,0	519,8	92 %	30,8	15,3	46,1	8 %	565,9
2009	388,0	62,0	82,8	532,8	90 %	50,7	11,2	62,0	10 %	594,7
2010	416,5	64,5	90,9	571,9	91 %	42,1	11,5	53,6	9 %	625,5
2011	359,3	53,1	92,2	504,5	93 %	36,6	3,7	40,3	7 %	544,8
2012	428,3	53,0	85,0	566,3	90 %	61,4	4,7	66,1	10 %	632,4
2013	487,1	63,9	109,2	660,2	90 %	61,3	11,7	73,0	10 %	733,2

Source : MEF et calculs des auteurs.

Note : Voir en annexe le tableau A3.1 pour l'évolution des dépenses en valeur courante.

Si les dépenses de fonctionnement représentent la part la plus importante des dépenses globales en 2013, avec un volume de 660 milliards de FCFA, leur part a connu une légère baisse, de 94 % en 2006 à 90 % en 2013. Bien que la part des investissements reste faible, entre 6 % et 10 % sur la période, les dépenses d'investissement ont progressé beaucoup plus rapidement que les dépenses de fonctionnement, à un taux moyen annuel de 13,9 %, contre 4,9 % pour les dépenses courantes. Cette évolution s'explique notamment par les besoins de reconstruction et de réhabilitation des infrastructures, suite aux destructions et occupations des locaux lors de la crise postélectorale de 2010-11 et du fait de nouvelles constructions. Les effets de la crise postélectorale sur le financement du système s'illustrent par une contraction des financements en 2011. Mais ceci a été de courte durée, le niveau des financements de 2012 dépassant celui de 2010. La mobilisation additionnelle et rapide de fonds, comme à travers le PPU, a favorisé cette évolution.

⁴⁴ Les transferts ont été distribués selon la nature de la dépense : personnel, biens et services, transferts au privé et sociales.

⁴⁵ Le tableau A3.1 en annexe offre une description de l'évolution des dépenses globales par nature depuis 2006 en valeurs courantes. Étant sujettes à l'évolution de l'inflation, ces dépenses offrent une appréciation quelque peu biaisée de l'évolution du financement du secteur.

Si l'analyse des dépenses par nature montre de légers changements sur la période, la structure globale des dépenses publiques d'éducation reste dominée par les dépenses de personnel, qui absorbent, en moyenne sur la période, 67 % des dépenses, suivies des dépenses sociales (15 % en moyenne), des dépenses en biens et services (10 %) et des dépenses en capital, qui représentent 7 % en moyenne (voir le tableau 3.2).

Tableau 3.2 : Évolution de la répartition des dépenses publiques d'éducation, par nature 2006-13

Pourcent

	Dépenses courantes			Dépenses d'investissement		Total
	Personnel	Biens et services	Social	Capital	Autres	
2006	69	10	14	4	2	100
2007	66	12	14	4	3	100
2008	66	11	15	5	3	100
2009	65	10	14	9	2	100
2010	67	10	15	7	2	100
2011	66	10	17	7	1	100
2012	68	8	13	10	1	100
2013	66	9	15	8	2	100

Source : Données du tableau 3.1.

De manière plus spécifique, l'analyse de la structure des dépenses montre l'existence de certains pics dans la répartition des ressources, au profit : i) des dépenses sociales en 2011, qui aurait permis de protéger leur niveau effectif⁴⁶, et d'assurer le maintien de certaines mesures pour juguler les effets de la crise, voire de mettre en place de nouvelles ; ii) des dépenses de personnel en 2012, pour absorber dans le système éducatif les militaires démobilisés et autres bénévoles recrutés comme enseignants pendant la crise dans les zones difficiles, pour suppléer au manque d'enseignants ayant fui ; et iii) des dépenses de capital en 2012, pour reconstruire et réhabiliter les infrastructures détruites ou endommagées pendant la crise. La baisse tendancielle de la part des dépenses allouées aux biens et services est aussi notable. En 2013 elles n'absorbaient que 9 % des dépenses globales, contre 12 % en 2007. Cette évolution à la baisse, doublée du faible niveau relatif des dépenses en biens et services, sont d'autant plus préoccupants qu'ils financent les intrants pédagogiques, qui sous-tendent en partie la qualité de l'éducation.

1.2. Arbitrages interministériels

Les arbitrages interministériels sont historiquement en faveur du MESRS

L'analyse de la distribution des ressources par ministère offre un premier niveau d'analyse de l'arbitrage intersectoriel (voir le tableau 3.3 ci-dessous). Tous types de dépenses confondus, le MENET reçoit en 2013 une part conséquente du budget du secteur éducation/formation (67 %), suivi du MESRS (21 %) et du MEMEASFP (5,7 %). Les autres ministères réunis sont responsables de 6,3 % de l'ensemble des dépenses.

⁴⁶ Les dépenses sociales sont les seules à avoir maintenu leur montant nominal en 2011 (voir le tableau 3.1).

Tableau 3.3 : Évolution de la répartition des dépenses publiques d'éducation, par ministère, 2006-13

Pourcent

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
MENET	78,9	71,6	72,3	74,1	73,8	69,1	68,7	66,9
MESRS	16,3	20,3	20,1	18,0	18,6	22,7	22,7	21,2
MEMEASFP *	4,4	5,9	5,6	5,7	5,6	5,7	6,0	5,7
Autres **	0,3	2,1	2,0	2,2	2,0	2,4	2,6	6,3 ***
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Tableau A3.3 en annexe.

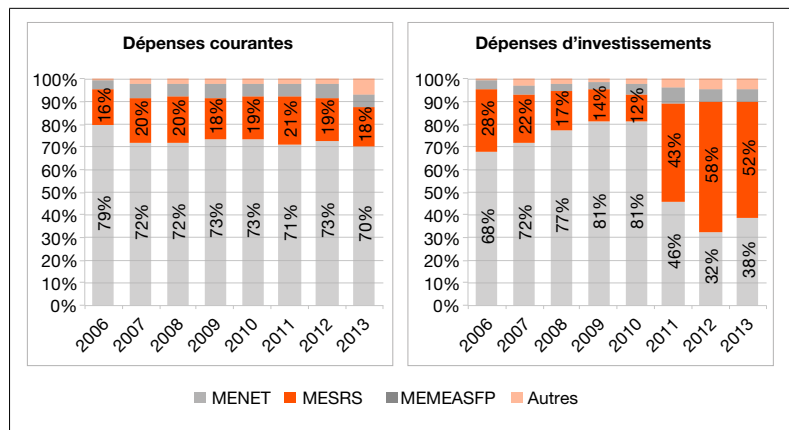
Note : * Pour le MEMEASFP, uniquement les dépenses consacrées à la formation professionnelle sont considérées. ** Les autres ministères incluent ceux en charge des établissements de l'enseignement supérieur, de l'enseignement non formel et du préscolaire, comme le Ministère de la Solidarité, de la Famille, de la Femme et de l'Enfant, par exemple. *** Les dépenses au titre du PPU sont incluses pour 2013.

Si cette hiérarchie est globalement restée stable sur la période, des changements dans la distribution sont observés, notamment au niveau du MENET et du MESRS. L'évolution de la part des dépenses allouées au MENET a connu trois phases entre 2006 et 2013 : i) la première, caractérisée par une forte baisse de la part attribuée au ministère entre 2006 et 2007, de 79 % à 72 % ; ii) la deuxième a vu une remontée progressive jusqu'en 2010, pour atteindre 74 % ; iii) enfin, un déclin régulier s'est produit jusqu'en 2013, la part des dépenses ne représentant plus que 67 % en fin de période. Ces évolutions ont coïncidé avec des évolutions inverses au niveau du MESRS, qui depuis 2009 voit sa part de dépenses augmenter. Si la part allouée au MEMEASFP est restée stable entre 2007 et 2012, l'allocation relative pour les autres ministères a connu une embellie en 2013, mais qui est à mettre sur le seul compte de l'inclusion des financements du PPU.

L'analyse par type de dépense montre des évolutions contrastées, notamment sur la période 2010-13, conditionnées en grande partie par les tendances en matière d'investissement (voir le graphique 3.1 ci-dessous). Une fracture semble s'opérer entre 2010 et 2011, en relation à la crise, où la part des dépenses totales d'investissement exécutées par le MENET a baissé de moitié, de 81 % à 46 %. Inversement, la part exécutée par le MESRS a augmenté de 12 % à 43 %, pour atteindre un pic de 58 % en 2012. Ce retournement dans la distribution des dépenses d'investissement exécutées (et donc des allocations) pourrait s'expliquer par le vaste programme de réhabilitation des universités et des grandes écoles initié suite à la crise, et par le programme de construction des nouvelles universités dès 2011. Toutefois, il convient de rappeler ici que faute d'avoir pu retracer toutes les données financières, un certain nombre d'investissements réalisés par le MENET, financés sur le PPU ou sur d'autres ressources extérieures, n'ont pu être comptabilisés, biaisant quelque peu cette distribution. La part des dépenses d'investissement en éducation/formation exécutée par le MEMEASFP et les autres ministères, demeure quant à elle faible, autour de 5 % du total, quoiqu'en légère augmentation pour ce qui est des autres ministères.

Graphique 3.1 : Distribution des dépenses publiques d'éducation, par ministère, 2006-13

Pourcent



Source : MEF et calculs des auteurs.

Note : Pour le MEMEASFP, uniquement les dépenses consacrées à la formation professionnelle sont considérées. Les autres ministères incluent ceux en charge des établissements de l'enseignement supérieur, de l'enseignement non formel et du préscolaire, comme le Ministère de la Solidarité, de la Famille, de la Femme et de l'Enfant, par exemple. Les dépenses au titre du PPU sont incluses pour 2013.

I.3. Répartition intrasectorielle

La répartition intrasectorielle des dépenses fait état d'un enseignement primaire et de l'EFTP sous-dotés

Avec 272,5 milliards de FCFA, le primaire est le niveau d'enseignement qui justifie du volume de ressources publiques le plus important (37,2 %) en 2013 (voir le tableau 3.4 ci-dessous). Il est suivi de l'enseignement supérieur, avec 181,0 milliards de FCFA (24,7 %), puis du collège et du lycée général, avec des volumes respectifs de 131,2 et 77,5 milliards de FCFA (soit 17,9 % et 10,6 % des dépenses publiques pour l'ensemble du secteur, respectivement).

Au niveau des dépenses courantes, le primaire bénéficie toujours de la plus grande part, soit 39 %. Il est suivi du supérieur, qui représente 21 %. L'équilibre est inversé au niveau des investissements, car 57 % de ce type de dépense sont réalisées au niveau de l'enseignement supérieur, du fait du programme de réhabilitation des universités et grandes écoles et du programme de construction des nouvelles universités entamé en 2011, contre seulement 20 % pour le primaire.

Tableau 3.4 : Dépenses publiques d'éducation et leur distribution, par type et sous-secteur, 2013

Milliards de FCFA et Pourcent

	Fonctionnement		Investissement		Total	
	Montant	%	Montant	%	Montant	%
Alphabétisation/ENF	3,5	0,5 %	0,5	0,7 %	4,1	0,6 %
Préscolaire	13,8	2,1 %	0,5	0,7 %	14,4	2,0 %
Primaire	258,0	39,1 %	14,5	19,8 %	272,5	37,2 %
Collège	123,4	18,7 %	7,7	10,6 %	131,2	17,9 %
Lycée général	72,7	11,0 %	4,8	6,6 %	77,5	10,6 %
CAFOP	8,3	1,3 %	0,2	0,3 %	8,6	1,2 %
EFTP	41,0	6,2 %	3,1	4,3 %	44,1	6,0 %
Supérieur	139,4	21,1 %	41,6	57,0 %	181,0	24,7 %
dont ENS, IPNETP, INFS	6,6	-	0,4	-	7,0	1,0 %
Total	660,2	100,0 %	73,0	100,0 %	733,2	100,0 %

Source : MEF et calculs des auteurs.

Note : ENF, enseignement non formel ; INFS, Institut national de formation sociale ; IPNETP, Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel.

Le tableau 3.5 offre une perspective historique de la distribution des dépenses courantes entre sous-secteurs. Entre 2007 et 2013, les dépenses courantes du primaire (-9 %) et de l'EFTP (-14 %) ont diminué, au profit du secondaire général (+6 % et +12 % pour le collège et lycée, respectivement) et des autres sous-secteurs. La part du supérieur est restée stable, tandis que les autres niveaux (préscolaire, enseignement non formel (ENF) et CAFOP) ont vu leur allocation plus que doubler (+127 %) sur la période. La baisse des allocations de l'EFTP pourrait s'expliquer par l'instabilité institutionnelle de la tutelle de ce sous-secteur, dont une partie est tombée sous le mandat du MENET et l'autre sous celui du MEMEASFP en 2013, ce qui a pu fragiliser le pouvoir de négociation pour l'EFTP dans les arbitrages intra ministériels. L'augmentation de la part allouée au secondaire semble accompagner la demande croissante pour ces niveaux, au fur et à mesure qu'une proportion plus forte d'enfants achève le cycle primaire et transite vers le collège. La baisse de la part allouée au primaire peut être problématique, dans le contexte actuel où 13 % d'une génération n'a pas accès à l'école et 4 enfants sur 10 ne terminent pas le cycle.

Tableau 3.5 : Évolution de la distribution des dépenses courantes d'éducation, par sous-secteur, 2007 et 2013

Pourcent

	Primaire	Collège	Lycée général	EFTP	Supérieur	Autres *
Côte d'Ivoire - 2007	42,7	17,6	9,8	7,2	20,9	1,7
Côte d'Ivoire - 2013	39,1	18,7	11,0	6,2	21,1	3,9
Taux d'accroissement	-9 %	+6 %	+12 %	-14 %	+1 %	+127 %

Source : Tableau 3.4 pour 2013 et RESEN, 2009 pour 2007.

Note : * Les autres sous-secteurs incluent l'ENF, le préscolaire et les CAFOP.

La comparaison régionale illustrée par le tableau 3.6 ci-dessous permet de placer ces arbitrages dans le contexte des pratiques courantes en Afrique de l'Ouest. Comparé aux autres pays de la région, la Côte d'Ivoire investit relativement moins dans l'enseignement primaire (39 % du budget, contre une moyenne

pour les autres pays de la CEDEAO de 48 %), et ce malgré un taux d'achèvement du primaire relativement faible et une qualité en baisse (voir le chapitre 4). En revanche, la Côte d'Ivoire privilégie davantage chacun des autres niveaux d'enseignement, ce qui laisserait présager d'une certaine sur-priorisation de ces sous-secteurs.

Tableau 3.6 : Distribution des dépenses courantes d'éducation, par sous-secteur, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR

Pourcent

	Primaire	Secondaire et EFTP	Supérieur	Autres	Total
Côte d'Ivoire - 2007	42,7	34,6	20,9	1,7	100
Côte d'Ivoire - 2013	39,1	35,9	21,1	3,9	100
Moyenne CEDEAO	48,0	30,8	18,3	2,9	100
Plage de variation	[34,8-60,5]	[18,8-38,9]	[6,8-34,2]	[0,1-7,3]	—

Source : Tableau 3.4 pour 2013 ; RESEN, 2009 pour 2007 ; Base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar pour la CEDEAO.

II. Analyse détaillée des dépenses publiques courantes d'éducation de 2013

L'analyse détaillée des dépenses d'éducation pour une année donnée offre une vision plus précise des coûts et financements du secteur, en examinant la distribution fonctionnelle de ces dépenses au sein de chaque sous-secteur. L'analyse porte sur la décomposition des dépenses de l'année 2013, dernière année pour laquelle les données nécessaires (soit le budget exécuté) sont disponibles. D'autres données sont également mobilisées : les données du personnel des directions des ressources humaines des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation ; les données salariales auprès de la Solde ; et les données de routine du personnel enseignant et des effectifs scolarisés des services statistiques des ministères. Les analyses portent sur les seules dépenses réalisées par le MENET, le MESRS et le MEMEASFP, ou financées sur le PPU. Par conséquent, les dépenses de certains ministères ayant en charge des établissements scolaires (de l'enseignement supérieur, en particulier) sont exclues des calculs.

Une première étape consiste au recensement du personnel affecté à la provision des services publics d'éducation, en vue de déterminer les masses salariales correspondantes et reconstituer, de la sorte, les dépenses courantes salariales par sous-secteur. En effet, les données relatives aux traitements du personnel sont disponibles au niveau de chaque ministère, mais de manière agrégée, ne permettant pas de déterminer le secteur et le niveau (central, déconcentré, établissement) d'emploi. La distribution de la masse salariale sert également de clé de répartition pour allouer entre sous-secteurs les autres dépenses non fléchées, comme celles relatives au fonctionnement des services centraux et déconcentrés.

II.1. Dépenses salariales dans les structures publiques

Les effectifs de personnel augmentent, de façon exponentielle au niveau déconcentré

Le secteur enregistre 120 371 personnel en 2013 (voir le tableau 3.7). Parmi eux, 94 663 sont des enseignants à la craie, représentant 79 % des effectifs, et 12 144 sont du personnel non enseignant (10 %) exerçant dans les établissements. Les 13 563 (11 %) restants exercent dans les services administratifs, dont 2 086 dans les directions centrales et 11 477 dans les directions déconcentrées (voir le tableau A3.4 en annexe).

Le MENET regroupe la majeure part du personnel, avec 109 922 (91 %) employés, dont 88 271 sont des enseignants en situation de classe. Parmi ces derniers, 61 955 (70 %) enseignent au primaire, 11 650 (13 %) au collège et 7 939 (9 %) au lycée. Le personnel non-enseignant dans les établissements scolaires se chiffre à 9 553. Les services administratifs du MENET comptent 12 098 individus, dont 10 870 au niveau des services déconcentrés et 1 228 dans les directions centrales. L'effectif du personnel éducatif de la MEMEASFP est de 4 684 (4 % du secteur éducation/formation), dont plus de la moitié (65 %) sont des enseignants à la craie. Au niveau du MESRS, les enseignants à la craie représentent plus de la moitié (58 %) du personnel, et sont estimés à 5 764 individus.

Tableau 3.7 : Évolution du personnel et de la masse salariale, secteur public, par fonction, 2007 et 2013

Nombre, Milliards de FCFA en prix constants de 2013 et Facteur de croissance

	Personnel			Masse salariale		
	2007	2013	Facteur	2007	2013	Facteur
Établissements	74 791	106 807	1,4	290,5	404,0	1,4
Enseignants à la craie	70 408	94 663	1,3	263,5	365,5	1,4
Personnel non-enseignant	4 383	12 144	2,8	27,0	38,5	1,4
Services administratifs	4 235	13 563	3,2	62,8	69,8	1,1
Cabinet/directions centrales/services rattachés	1 691	2 086	1,2	-	-	-
Directions déconcentrées (DRENET, etc.)	2 544	11 477	4,5	-	-	-
Total	79 026	120 371	1,5	353,9	473,8*	1,3

Source : Tableaux A3.4 et A3.5 en annexe pour 2013 et RESEN, 2009 pour 2007.

Note : * Ce montant ne tient pas compte des nombreux rappels et des paiements de personnel sur la solde mais non enregistrés au niveau des directions de ressources humaines.

Entre 2007 et 2013, le nombre de personnel a été multiplié par un facteur de 1,5, augmentant de 79 026 à 120 371 individus. Si cet accroissement pourrait être en partie lié à une meilleure collecte de l'information auprès des établissements et services, il est certainement imputable aux nombreux recrutements en lien avec l'expansion du secteur.

Alors que l'ampleur de l'augmentation des effectifs des enseignants à la craie et du personnel central tendrait à suivre celle du secteur dans son ensemble, les effectifs du personnel des services déconcentrés ont en revanche été multipliés par un facteur de 4,5 sur la période, augmentant de 2 544 à 11 477. Au niveau du MENET seul, le nombre de personnel auprès des directions régionales de l'éducation nationale et de l'enseignement technique (DRENET), des inspections de l'enseignement préscolaire et primaire (IEPP) et des autres services déconcentrés a crû de 2 464 à 10 870. En effet, la majeure partie des

bénévoles recrutés pendant la crise a été redéployée dans les services administratifs. Il faut également noter que depuis 2012, toutes les directions centrales sont représentées dans les DRENET et dans certaines IEPP. Par ailleurs, depuis 2013, un service de communication a été créé dans chaque DRENET et toutes les IEPP afin de faciliter le partage fluide de l'information au sein du ministère. En outre, les enseignants jugés inaptes à la fonction enseignante par le Conseil de Santé de la Direction de la Mutualité des Œuvres Sociales en Milieu Scolaire (DEMOSS), sont réaffectés dans les services centraux et déconcentrés du ministère.

La masse salariale a progressé moins vite que les effectifs, traduisant une réduction du coût relatif du personnel

Pour 2013, la masse salariale du secteur de l'éducation publique est estimée à 473,8 milliards de FCFA⁴⁸ dont 365,5 milliards de FCFA (soit 77 %) couvrent la rémunération des enseignants à la craie, 38,5 milliards de FCFA (8 %) correspondent à la rémunération du personnel non-enseignant dans les établissements et 69,8 milliards de FCFA (15 %) à celle du personnel administratif et technique des services centraux et décentralisés/déconcentrés.

Bien qu'ayant augmenté entre 2007 et 2013, la croissance de la masse salariale a été légèrement inférieure à celle des effectifs (voir le tableau 3.7). Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer cette évolution :

- les départs à la retraite de fonctionnaires en haut de la grille salariale, compensés par des recrutements de jeunes ayant peu d'années d'ancienneté et donc moins rémunérés ;
- l'ouverture de postes à du personnel ayant un plus faible niveau de qualification ;
- le recrutement de personnel moins qualifié, comme stagiaires ;
- le recours aux bénévoles, rémunérés par les communautés, comme personnel encadrant dans les centres d'alphabétisation, ou comme personnel administratif ou technique dans les établissements primaires et préscolaires ;
- la non-indexation des salaires sur l'inflation ; ou encore
- la purge des rappels de salaire pour 2013 et la non prise en compte de la rémunération du personnel ne travaillant plus dans l'éducation en 2013, pour un montant total estimé à 15 milliards de FCFA.

Il faut toutefois rappeler que des revalorisations salariales ont eu lieu entre novembre 2009 et janvier 2014, conduisant à des augmentations de salaire échelonnées⁴⁹ sur la période.

⁴⁸ Les sources de paiement sont multiples : i) la solde, pour la plupart des agents du secteur ; ii) les transferts courants, pour les pécules des enseignants stagiaires et les salaires du personnel travaillant dans les établissements publics nationaux à caractère administratif- EPN/EPA, et les centres de recherche autonomes ; iii) les fonds du PPU, pour les indemnités des enseignants vacataires/contractuels ; ou encore iv) la communauté, pour le personnel bénévole. L'analyse présentée ici ne tient pas compte du paiement de quelques personnels bénévoles qui subsistent encore dans le système par la communauté. Ce montant est estimé sur la base : i) des effectifs consolidés du personnel enseignant et non-enseignant issus des directions des ressources humaines du MENET, du MESRS et du MEMEASFP ; ii) du SIGE, dans le cas des enseignants du MENET ; et iii) du salaire moyen par emploi et grade, calculé à partir de la solde et purgé des rappels. En effet, l'analyse des données de la solde a montré l'existence de très nombreux rappels, parfois à des niveaux aberrants, gonflant de manière artificielle le niveau de la masse salariale. Ceci était particulièrement notable au niveau de la formation professionnelle, et dans une moindre mesure au niveau du primaire. Le montant final diffère du niveau des dépenses de personnel appréhendé dans le tableau A3.6 en annexe, d'un volume de près de 7,7 milliards de FCFA. La consolidation des effectifs et de la rémunération a été rendue difficile par le fait que les fichiers de la solde et des ressources humaines ne sont pas en lien.

⁴⁹ 50 % des avantages ont été versés entre 2009 et 2012, 25 % en janvier 2013 et 25 % en janvier 2014.

II.2. Distribution des dépenses publiques courantes par sous-secteur

Ajouter aux dépenses salariales les autres dépenses courantes (de fonctionnement, biens et services, sociales, et transferts au secteur privé, notamment), fournit une image complète des différents types de dépenses courantes publiques allouées au secteur de l'éducation et de la formation pour 2013⁵⁰. Les données complètes sont consignées dans le tableau A3.7 en annexe. L'allocation intersectorielle ayant été déjà abordée dans la section précédente, cette section va se concentrer sur l'analyse de la répartition des dépenses par nature et niveau d'enseignement. Le graphique 3.2 ci-dessous en offre une illustration.

La structure des dépenses privilégie les dépenses salariales, au détriment des dépenses de biens et services, pouvant pénaliser le bon fonctionnement des services

Les dépenses salariales représentent le plus gros poste de dépenses, absorbant en moyenne 74 % des dépenses dont 57 % pour les enseignants à la craie et 17 % pour le personnel d'appui, au niveau des établissements et des services centraux et déconcentrés. La part des salaires dans les dépenses totales est toutefois fort variable d'un niveau d'enseignement à l'autre : de 40 % au supérieur, elle grimpe à 96 % au préscolaire. Au primaire, elle est de 89 %, au collège de 67 %, au lycée de 92 %, et au niveau de l'EFTP de 61 %.

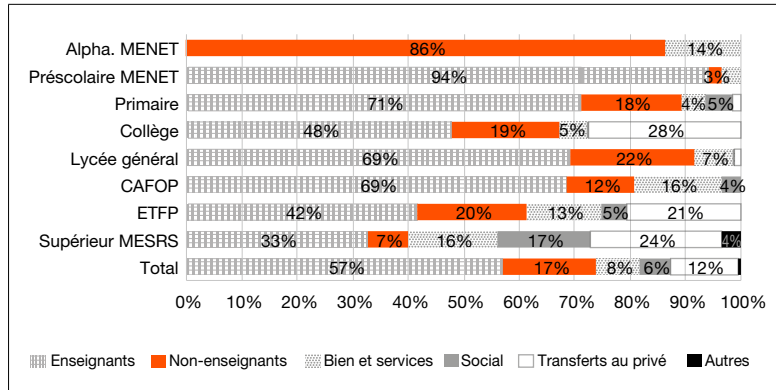
Au niveau des salaires des enseignants, les niveaux primaire, CAFOP et lycée se distinguent par la part relativement similaire et élevée dans la dépense totale, entre 69 % et 71 % ; des niveaux de dépenses pour ce poste qui contrastent fortement avec ceux observés au supérieur (33 %), de l'EFTP (42 %) ou encore du collège (48 %). La part des salaires du personnel d'appui dans les dépenses totales se situe à 18 % et 20 % dans les enseignements primaire et secondaire, respectivement. Pour le primaire ces dépenses sont concentrées essentiellement aux niveaux des services centraux et déconcentrés, le personnel d'appui au niveau des établissements étant souvent réduit à du petit personnel géré sur les fonds propres de l'école. Cette proportion de 18 % semble donc élevée, et mériterait d'être contrôlée en favorisant la construction d'un système d'appui pédagogique et administratif efficace et moins consommateur de ressources humaines.

L'importance des dépenses salariales implique de facto des dépenses de fonctionnement (biens et services) comparativement limitées, représentant 8 % des dépenses totales courantes d'éducation, dont 5 % sont au niveau des établissements et 3 % au niveau des services centraux et déconcentrés. Au primaire, ce sont à peine 2 % des dépenses courantes qui sont allouées au fonctionnement des écoles et 2,5 % au fonctionnement des services administratifs et pédagogiques centraux et déconcentrés. Les dépenses en biens et services sont également très faibles au niveau de l'enseignement secondaire et de l'EFTP, tant au niveau des établissements que des services. La situation au niveau des CAFOP et de l'enseignement supérieur est cependant plus avantageuse, avec près de 16 % des dépenses affectées aux biens et services.

⁵⁰ Cette section et les suivantes s'appuient sur un budget reconstitué, notamment pour les masses salariales, reconstituées à partir des effectifs d'enseignants par grade et niveau d'études, auxquels a été appliqué un salaire moyen, purgé des rappels. Ce faisant, les montants budgétaires présentés ici peuvent légèrement différer des montants observés dans les budgets exécutés. Ceci a aussi comme incidence de baisser les coûts unitaires, de manière marginale toutefois, et à des niveaux jugés plus justes.

Graphique 3.2 : Distribution des dépenses courantes publiques d'éducation, par nature et sous-secteur, 2013

Pourcent



Source : Tableau A3.7b en annexe.

Note : Les dépenses sociales incluent : cantines scolaires, kits scolaires, bourses et indemnités des stagiaires du postprimaire.

Le poids des financements alloués aux biens et services pour les différentes structures primaires et postprimaires semble insuffisant pour en assurer un fonctionnement normal. Il serait pertinent que cette part soit augmentée, tant au niveau des établissements (pour le matériel pédagogique et didactique), que des services qui assument des tâches de suivi administratif et pédagogique au niveau des écoles et du système (comme le pilotage, la carte scolaire, la gestion des enseignants, l'évaluation des élèves et l'appui pédagogique), et qui demandent pour la plupart à être renforcées⁵¹.

Les dépenses sociales, qui incluent les bourses, les pécules des enseignants-stagiaires au niveau postprimaire, et les kits et les cantines scolaires au primaire, comptent pour 4,6 % des dépenses courantes, dont 3,5 % sont employés pour des appuis sociaux en Côte d'Ivoire et 1,1 % pour des bourses à l'étranger.

La part des dépenses sociales est la plus forte au sein de l'enseignement supérieur, où elle absorbe 16,7 % des dépenses, réparties entre les appuis sociaux dans le pays (bourses et pécules) à hauteur 6,0 % et les bourses à l'étranger, à hauteur de 5,9 %, et les œuvres universitaires à hauteur de 4,8 %. Aujourd'hui, un cinquième des étudiants inscrits dans les établissements publics reçoit un appui financier sous forme de bourse (soit 11 300 étudiants) ou de secours financier (soit 5 500 étudiants), sans qu'un ciblage transparent et en lien clair avec les besoins réels du marché du travail ne soit établi⁵². Un contrôle de ces dépenses serait nécessaire. Il pourrait passer par une rationalisation de ces appuis, par un ciblage plus équitable et efficient des bénéficiaires (favorisant les talents issus des milieux les plus vulnérables), des filières (appuyant celles où l'État souhaiterait investir, mais qui restent peu fréquentées) et du niveau de l'appui (réduisant le cumul des appuis financiers)⁵³.

⁵¹ Le chapitre 4 permettra d'apprécier la faiblesse des résultats scolaires et de la gestion des intrants pédagogiques.

⁵² Un décret portant sur la réglementation des « Bourses d'études et d'aides financières pour l'enseignement supérieur », adressant ces différents aspects, est en cours de validation au sein du gouvernement.

⁵³ Les étudiants de l'ENS par exemple, outre le fait d'être boursiers d'office, perçoivent un pécule et ont accès aux logements universitaires subventionnés.

Quant aux transferts au secteur privé, ils représentent en moyenne 12 % des dépenses courantes, soit 77 milliards de FCFA en 2013. Ils sont particulièrement importants aux niveaux du collège, de l'EFTP, et du supérieur, où ils représentent près du quart des ressources courantes de ces sous-secteurs. Ils consistent pour l'essentiel en une subvention apportée par l'État aux établissements privés, pour faciliter l'absorption des élèves dans le système, suite au nombre insuffisant de places dans le système public. Au niveau du secondaire, la Direction de l'orientation a l'obligation d'orienter les élèves qui ont réussi leur passage dans le cycle supérieur, et de trouver des places dans les écoles privées si les places dans le public venaient à être insuffisantes. Au niveau du supérieur, ils portent sur des appuis aux programmes de Brevet de technicien supérieur.

La pression d'accueil sur le secondaire public, notamment le collège, est aujourd'hui particulièrement forte, suite à la suppression de l'examen d'entrée et de l'abaissement de la note de passage au CEPE à 85 points en 2012/13. Cette baisse a en effet créé un afflux massif d'élèves vers le collège⁵⁴, avec comme conséquence un besoin de financement important non planifié (de l'ordre de 15 milliards de FCFA en 2013), pour accueillir l'ensemble des élèves éligibles dans les structures privées. Sur l'ensemble du secondaire (général et technique), ce sont près de 20 milliards de FCFA additionnels qui ont dû être mobilisés, sur base d'un emprunt gouvernemental, pour financer les places dans le privé. La mesure est particulièrement budgétivore⁵⁵, et pourrait être estimée inéquitable. En effet, les parents dont les enfants sont orientés dans le privé continuent de déboursier de fortes sommes pour leur scolarisation (voir la section IV ci-dessous sur le financement des ménages). De nombreuses fraudes sont également suspectées, notamment dans l'estimation du nombre d'élèves à orienter vers le privé, qui est souvent surestimé. En 2012/13, 66 % des élèves du collège étaient ainsi orientés. C'est une proportion importante, qui pose la question de la pertinence d'une telle mesure sur le long terme. L'efficacité de la mesure au regard de son coût doit aujourd'hui être posée, dans un contexte où elle prend de l'ampleur face à une demande sociale forte pour ce niveau d'enseignement. Une évaluation de la mesure doit être effectuée en vue de mieux saisir son opportunité, son efficacité, les distorsions potentielles qu'elle engendre, et explorer les alternatives moins coûteuses qui pourraient exister.

III. Coûts unitaires publics de scolarisation

La connaissance des dépenses globales ne permet pas de comprendre et d'évaluer la politique éducative, dès lors qu'elle n'est pas rapportée au nombre d'élèves accueillis dans le système. Le passage de la dépense globale à la dépense par élève (coût unitaire) va ainsi permettre un examen plus fin de la structure des dépenses entre niveaux d'enseignement, mais aussi, pour un même niveau, en détaillant la répartition entre les différents facteurs qui composent le coût unitaire.

Cette section s'intéresse donc aux coûts unitaires de formation des élèves dans les établissements publics. Les dépenses relatives aux transferts aux établissements privés, aux bourses à l'étranger et aux centres de recherche sont-elles exclues de ces calculs.

⁵⁴ De 39 % en 2011/12, le taux d'accès au collège est passé à 45 % en 2012/13 et à 56 % en 2013/14.

⁵⁵ Pour l'année fiscale 2015, le budget du MENET prévoit un montant de 65 milliards de FCFA pour les transferts au privé, à mettre en perspective avec les 47 milliards dépensés en 2013.

III.1. Niveau des coûts unitaires par cycle

Les coûts unitaires sont très variables d'un niveau d'enseignement à un autre

La présente analyse porte sur le calcul du coût unitaire par niveau d'études et par type de formation dans les établissements publics. Pour faciliter les comparaisons, les coûts unitaires sont exprimés non seulement en unités monétaires, mais aussi en pourcentage du PIB par habitant, et en multiples du coût unitaire du primaire.

En 2013, la confrontation des dépenses totales courantes et des effectifs d'élèves et d'étudiants dans le public montre que l'État consacre en moyenne 160 000 FCFA par an pour scolariser un élève ou étudiant (voir le tableau 3.8 ci-dessous). Cette dépense augmente avec chaque niveau d'enseignement : elle est en moyenne de 97 000 FCFA au primaire, 254 000 FCFA au secondaire (190 000 FCFA pour le 1^{er} cycle et 441 000 FCFA pour le 2nd), 1,10 million de FCFA dans l'EFTP⁵⁶, et 1,05 million de FCFA pour le supérieur.

Au sein de l'EFTP, la diversité des filières et diplômes préparés est reflétée par une diversité des coûts unitaires, comme l'illustre le tableau A3.8 en annexe, qui offre une description des coûts par élève, calculé au niveau des établissements, selon le diplôme préparé ou la filière suivie. Les coûts unitaires varient d'un facteur de 1 à 10. Les différences sont essentiellement liées au niveau d'encadrement des élèves, tant au niveau pédagogique qu'administratif.

Par rapport à un élève du secondaire, la formation professionnelle de niveaux 1 ou 2 (FP1&2) est quatre fois plus chère ; un lycéen en filière technique coûte près de trois fois plus qu'un lycéen dans l'enseignement général. Le coût de formation d'un étudiant dans l'EFTP est donc beaucoup plus élevé que dans l'enseignement général. Cette réalité est à prendre en compte dans les réflexions portant sur l'expansion de l'offre postprimaire, dans un contexte marqué par une forte demande pour ces formations, mais aussi par des ressources financières limitées.

Les filières de formation des enseignants ont des coûts très variables : de 1,9 million de FCFA par élève et par an à l'IPNETP, à près de 3,4 millions de FCFA par étudiant et par an au CAFOP. Cependant, ces coûts sont très sensibles aux effectifs scolarisés, qui tendent à fortement varier d'une année sur l'autre en fonction des besoins en enseignants.

⁵⁶ Pour ce sous-secteur en particulier, la différence au niveau de la masse salariale constatée entre le budget initial et le budget reconstitué sur la base des données de la Direction de ressources humaines et de la solde est très importante. Outre le problème de rappels déjà évoqué, il est difficile d'extraire de manière correcte les données concernant la formation professionnelle au niveau du MEMEASFP.

Tableau 3.8 : Coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2013

	Effectifs	Dépenses (Millions de FCFA)	Coûts unitaires		
			FCFA	% de PIB/ habitant	Multiple du primaire
Préscolaire	72 689	11 847	162 978	23 %	1,7
Primaire	2 585 881	250 063	96 703	14 %	1,0
Secondaire	628 298	159 687	254 157	36 %	2,6
Collège	467 301	88 689	189 789	27 %	2,0
Lycée général	160 997	70 998	440 989	63 %	4,6
Formation des enseignants					
CAFOP	2 446	8 268	3 380 170	485 %	35,0
INFS	750	1 474	1 965 415	282 %	20,3
IPNETP	667	1 245	1 866 335	268 %	19,3
EFTP- hors BTS	25 017	28 929	1 156 375	166 %	12,0
Formation professionnelle et qualifiante	22 715	25 899	1 140 171	164 %	11,8
Lycée technique	2 302	3 030	1 316 263	189 %	13,6
Supérieur	76 577	80 332	1 049 033	150 %	10,8
Université	72 510	63 989	882 480	127 %	9,1
Sc. agronomiques	1 639	3 882	2 368 651	340 %	24,5
Sc. de la santé	7 164	16 241	2 267 072	325 %	23,4
Sc. de l'homme et de la société	22 148	15 721	709 836	102 %	7,3
Sc. des lettres, langues et arts	10 624	5 138	483 663	69 %	5,0
Sc. économiques et de gestion	8 968	3 389	377 938	54 %	3,9
Sciences et technologies	12 902	16 175	1 253 701	180 %	13,0
Sc. juridiques/politiques/admin.	9 065	3 441	379 551	54 %	3,9
Grandes écoles	4 067	16 343	4 018 479	576 %	41,6
Sc. de l'éducation/formation	703	4 200	5 975 020	857 %	61,8
Sc. agronomiques	220	2 565	11 660 132	1 672 %	120,6
Sc. économiques et de gestions	1 267	3 774	2 978 529	427 %	30,8
Sciences et technologies	1 877	5 804	3 092 002	443 %	32,0
Supérieur à l'étranger	923	7 179	7 777 897	1 115 %	80,4

Source : Ministère du Budget, SIGE, annuaires statistiques et calculs des auteurs.

Au sein de l'enseignement supérieur de fortes variations sont également observées, selon qu'il s'agisse de l'université ou des grandes écoles, et selon la filière LMD empruntée. Un étudiant inscrit à l'université coûte 4,5 fois moins qu'un étudiant fréquentant une grande école. Un écart important est également observé entre filières LMD : les filières littéraires et de sciences humaines et sociales sont bien moins coûteuses que les filières scientifiques. Un étudiant en agronomie ou en santé coûte ainsi près de six fois plus qu'un étudiant en économie et gestion ou en sciences juridiques, politiques et administratives. Ces derniers sont formés à des coûts assez proches de ceux enregistrés au niveau des lycées généraux, un constat déjà posé dans le précédent RESEN.

Au sein des grandes écoles, les écarts de coûts sont moindres, mais varient tout de même du simple au quadruple. Les filières agronomiques sont particulièrement dispendieuses : le coût annuel de formation d'un étudiant est proche de 12 millions de FCFA, soit cinq fois le coût d'un étudiant dans la même filière mais à l'université. Enfin, un étudiant formé à l'étranger coûte en moyenne 8 millions de FCFA par an à l'État ; ceci équivaut au coût de neuf étudiants inscrits à l'université. L'envoi d'étudiants à l'étranger doit donc être judicieusement opéré, en lien étroit avec les besoins du marché du travail.

Par rapport au primaire, la scolarisation annuelle d'un enfant au préscolaire public coûte 1,7 fois plus cher à l'État. Compte tenu des effets positifs aujourd'hui reconnus du préscolaire sur la scolarisation primaire (voir le chapitre 7), il serait pertinent d'envisager une réduction du coût unitaire au préscolaire pour permettre son expansion quantitative, afin d'en faire bénéficier un plus grand nombre d'enfants. Il faudra veiller toutefois à ne pas en détériorer la qualité, qui a même besoin d'être largement améliorée, sur la base du diagnostic établi dans le chapitre 7.

La scolarisation annuelle d'un enfant au collège coûte, quant à elle, deux fois plus que celle d'un enfant du primaire. Ce ratio monte à 4,6 pour un lycéen, ce qui semble élevé, tout comme le coût unitaire d'un étudiant dans l'EFTP, qui est 12 fois plus élevé que celui d'un élève du primaire, et presque 4 fois plus que celui d'un élève du secondaire. La question de la soutenabilité de tels coûts est posée, dans un contexte de demande sociale forte, tant pour le lycée que pour l'EFTP.

Dans le chapitre 2, l'analyse des évolutions des effectifs scolarisés a montré que l'enseignement privé était le principal moteur du développement du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Ce résultat découle des subventions accordées par l'État pour les élèves orientés dans les structures privées, faute de places disponibles dans le public. En 2013, 281 619 élèves ont ainsi été orientés vers les collèges privés, pour une subvention moyenne par élève de 120 000 FCFA. Ces élèves représentent environ les deux tiers (66 %) de l'effectif privé de ce cycle et un tiers (31 %) de l'effectif total des élèves du collège en 2013. Quant à leur subvention moyenne, elle représente 63 % du coût unitaire de formation dans le public. Au lycée, la subvention moyenne est de 140 000 FCFA par élève orienté vers le privé et représente 32 % du coût unitaire dans le public en 2013. Environ 63 000 élèves sont concernés en 2013, soit 4 % de l'effectif total des établissements privés ou 2 % de l'effectif total du cycle.

Le coût unitaire est en hausse dans le secondaire et le supérieur depuis 2007, malgré des niveaux qui étaient déjà comparativement élevés à l'époque

L'analyse de l'évolution des coûts unitaires au cours de la période 2007-13 (en prix constants de 2013) révèle des évolutions contrastées selon le niveau d'enseignement (voir le tableau 3.9 ci-dessous). Ainsi, sur la période considérée, une forte baisse de la dépense moyenne par élève a été enregistrée au niveau du préscolaire (-47 %) et de l'EFTP (-27 %), et dans une moindre mesure au niveau du primaire (-11 %). Pour ces sous-secteurs, l'évolution des financements aura été moins rapide que celle des effectifs. Cette situation laisse préfigurer d'une dégradation des conditions d'enseignement, avec des implications négatives pour la qualité des apprentissages⁵⁷. Ces évolutions contrastent avec les augmentations, certes légères, observées au niveau du supérieur (+5 %) et du secondaire (+5 %).

⁵⁷ Sur la période 2002-07, le coût unitaire du primaire avait déjà enregistré une baisse de 39 % (RESEN, 2009).

Tableau 3.9 : Évolution des coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013

	2007			2013		
	FCFA de 2013	% de PIB/habitant	Multiple du primaire	FCFA de 2013	% de PIB/habitant	Multiple du primaire
Précolaire	307 291	48,1 %	2,8	162 978	23,4 %	1,7
Primaire	109 203	17,1 %	1,0	96 703	13,9 %	1,0
Secondaire	242 532	38,0 %	2,2	254 157	36,4 %	2,6
Collège	187 930	29,4 %	1,7	189 789	27,2 %	2,0
Lycée général	430 462	67,4 %	3,9	440 989	63,2 %	4,6
EFTP- hors BTS	1 592 328	249,2 %	14,6	1 156 375	165,8 %	12,0
Supérieur	998 062	156,2 %	9,1	1 049 033	150,4 %	10,8
Université	770 768	120,6 %	7,1	882 480	126,6 %	9,1
Grandes écoles	3 770 034	590,0 %	34,5	4 018 479	576,3 %	41,3
Sc. de l'éducation/formation	2 116 755	331,3 %	19,4	5 975 020	856,8 %	61,4
Supérieur à l'étranger	9 456 195	1 480,0 %	86,6	8 077 652	1 158,0 %	83,0

Source : Ministère du Budget, SIGE et annuaires statistiques pour 2013 ; RESEN, 2009 pour 2007 et calculs des auteurs.

L'observation des coûts unitaires dans une perspective de comparaisons inter-pays montre que la Côte d'Ivoire se situe parmi les pays où la dépense publique par élève est globalement la plus élevée (voir le tableau 3.10 ci-dessous). En effet, tant au primaire qu'au collège et au lycée général, le niveau des coûts unitaires est assez nettement supérieur au coût unitaire moyen des pays comparateurs. Ainsi, le coût unitaire du primaire en Côte d'Ivoire en 2013 (14 % du PIB par habitant) est supérieur de 16 % à la moyenne des autres pays de la CEDEAO (12 % du PIB par habitant). Au niveau du collège et du lycée général, le coût unitaire est respectivement de 52 % et de 57 % plus élevé⁵⁸.

Pour l'enseignement supérieur, le coût unitaire ivoirien avoisine celui des autres pays de la région⁵⁹. Mais ce coût résulte de la combinaison des coûts unitaires enregistrés au niveau des universités (127 % du PIB par habitant) et des grandes écoles (576 % du PIB par habitant). Mises en rapport avec la moyenne des pays comparateurs, les formations universitaires paraissent désormais relativement peu coûteuses. Au niveau de l'EFTP, le coût unitaire est légèrement inférieur en Côte d'Ivoire, se situant à 166 % du PIB, contre 170 % en moyenne pour les pays comparateurs.

Dans une optique d'expansion du postprimaire, et notamment du collège, il sera opportun de poser la question de la cherté relative de ce niveau, tout comme de celle du lycée ; cette question doit également être posée au regard de la qualité des services offerts. La question de la qualité et de la pertinence des formations dispensées par les établissements de formation professionnelle et par les universités doit également être adressée, ces structures affichant un niveau de coût relativement faible.

⁵⁸ En 2007, les coûts unitaires en Côte d'Ivoire étaient déjà plus élevés que les coûts unitaires moyens des pays comparateurs, de l'ordre de 65 % au primaire, de 28 % au collège et de 27 % au lycée. Ils étaient le double au niveau de l'EFTP, mais inférieurs au niveau du supérieur (RESEN, 2009).

⁵⁹ À ce niveau, l'écart s'est réduit, la baisse des coûts unitaires ayant été plus forte dans les autres pays de la sous-région. Ceci souligne la difficulté pour les budgets de suivre le rythme rapide de la hausse des effectifs à ce niveau. Cependant, en Côte d'Ivoire, la couverture du tertiaire était déjà plus élevée.

Tableau 3.10 : Coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement public, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR

Pourcentage de PIB/habitant

	Primaire	Collège	Lycée Gén.	EFTP	Supérieur
Bénin	13,5	17,5	35,3	148,5	92,9
Burkina Faso	13,1	16,6	62,5	180,7	128,3
Cap Vert	15,0	13,9	20,4	20,4	30,5
Gambie	8,9	10,9	23,4	16,0	84,8
Ghana	26,6	35,0	55,0	42,7	303,7
Guinée	7,4	8,6	9,4	92,6	92,4
Guinée-Bissau	4,2	8,9	9,9	103,7	28,4
Libéria	9,1	21,2	26,9	395,9	117,9
Mali	11,1	20,4	74,8	191,3	136,9
Niger	16,3	40,2	116,6	612,0	500,7
Sénégal	15,2	11,0	41,0	170,0	201,0
Sierra Léone	6,7	16,6	18,0	73,4	120,7
Togo	9,3	12,3	30,9	159,4	83,1
Moyenne CEDEAO (hors CI)	12,0	17,9	40,3	169,7	147,8
Côte d'Ivoire - 2007	17,0	29,4	67,4	249,2	156,2
Côte d'Ivoire - 2013	13,9	27,2	63,2	165,6	150,4
Rapport CI/CEDEAO	1,16	1,52	1,57	0,98	1,02

Source : Tableau 3.11, base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

III.2. Composantes des coûts unitaires

Mettre en exergue les principales composantes des coûts unitaires est un exercice important, en ce qu'il permet de comprendre ce qui explique leur niveau et variabilité. En effet, le coût unitaire de formation est entre-autres impacté par le salaire moyen du personnel (enseignant et administratif), les conditions d'encadrement des élèves, et le montant des dépenses hors salaires (en distinguant les dépenses de fonctionnement et pédagogiques des dépenses sociales), affectées en moyenne à chaque élève⁶⁰. Ces éléments sont autant de paramètres sur lesquels il est possible de jouer pour atteindre la soutenabilité à moyen terme du programme de développement du système éducatif.

Malgré une baisse globale des coûts salariaux des enseignants du primaire et du secondaire, ceux-ci restent élevés au regard du contexte régional

La rémunération des enseignants est un levier central de la politique éducative, et revêt un enjeu particulier compte tenu du poids important des dépenses salariales dans les dépenses courantes éducatives. Elle nécessite en outre un arbitrage fin. En effet, le niveau des salaires doit refléter un équilibre entre : i) la soutenabilité financière du fonctionnement du système, et ce notamment en période d'expansion quantitative, ce qui exigerait de les fixer de façon modeste ; et ii) permettre à la profession enseignante de rester attractive, pour continuer à attirer les bons candidats tout en motivant les enseignants déjà en poste, ce qui suppose de les revaloriser.

⁶⁰ Voir la note A3.1 en annexe sur la décomposition détaillée des coûts unitaires.

Le salaire moyen annuel d'un enseignant ivoirien varie entre 3,18 millions de FCFA⁶¹ au primaire et 12,10 millions de FCFA au supérieur. Ces montants correspondent à 4,6 fois et 17,4 fois le PIB par habitant, respectivement. Le niveau des salaires tend donc à augmenter avec chaque niveau d'enseignement ; les salaires au CAFOP et dans l'EFTP se situant au même niveau que ceux des enseignants fonctionnaires du collège (voir le tableau A3.9 en annexe).

De fortes variations sont observées au sein d'un même niveau d'enseignement, liées notamment au grade et à l'ancienneté. Ainsi, au primaire, les instituteurs ordinaires (IO) coûtent 36 % de plus que les instituteurs adjoints (IA), et constituent une forte majorité du stock d'enseignants à ce niveau (57 %, contre 27 % pour les IA). Les écarts sont moindres au secondaire général, où un professeur de lycée (PL) coûte en moyenne 14 % de plus qu'un professeur de collège (PC). Dans l'enseignement technique et professionnel, les écarts sont encore plus faibles, de 11 % entre les PC et assimilés et les PL et assimilés, ce qui pourrait être lié à un effet d'ancienneté.

En 2013, le système employait encore des bénévoles et contractuels : au primaire, les bénévoles étaient estimés à 4 675 (soit 8 % du stock d'enseignants), et rémunérés par les parents d'élève. Ils sont issus, d'une part, de la vague de bénévoles recrutés juste après la crise électorale, pour combler un besoin dans les zones où les enseignants ont soit fui, soit été déplacés. La majorité a depuis été intégrée dans le système. D'autre part, ils consistent en des individus recrutés par les parents d'élève pour pallier le manque d'enseignants. Au niveau du collège, les contractuels sont au nombre de 1 600 environ, recrutés sur le PPU pour combler certains besoins en personnel. Ils reçoivent une indemnité annuelle de 1 million de FCFA. Depuis 2014, la plupart a réintégré le système comme PC fonctionnaires, payés sur le budget de l'État.

La soutenabilité financière de l'expansion du système et des progrès qualitatifs escomptés dans les années à venir, dépendra en grande partie du volume de la masse salariale qui devra être mobilisée. Celle-ci à son tour sera tributaire du coût salarial moyen et de la manière dont les enseignants sont utilisés. Une analyse du coût du personnel enseignant dans le temps, au niveau national et régional, est ici proposée afin d'apporter un éclairage additionnel sur le sujet.

Le nombre d'enseignants a crû à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau 3.11 ci-dessous), et particulièrement au niveau secondaire, de 37 % au collège et de 49 % au lycée. La hausse est également importante à l'enseignement supérieur, où une augmentation de 34 % est enregistrée, concernant notamment les échelons inférieurs (soit les assistants et attachés de recherche) ; le nombre de professeurs et directeurs de recherche est resté stable sur la période (de 150 en 2007 à 146 en 2013). Au niveau du primaire, le corps enseignant a crû de 25 %, tiré par les IA, dont le nombre a augmenté par un facteur de 2,3 entre 2007 et 2013, passant de 7 300 à 16 900 environ ; le nombre d'IO étant resté quasiment inchangé sur la période⁶². La plus faible hausse est observée au niveau de l'EFTP avec une croissance de 10 % de l'effectif enseignant sur la période.

⁶¹ Sans compter les enseignants stagiaires qui reçoivent un petit pécule annuel de 540 000 FCFA, le salaire serait de 3,45 millions de FCFA.

⁶² Au vu des analyses des évaluations nationales et internationales du PASEC, il avait été montré que la performance des IA était moindre que celle des IO. Il a été décidé en 2013 de ne plus recruter que des IO (ayant le baccalauréat). Dans le cadre de la politique de scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, et considérant la question sous-jacente de soutenabilité, cette mesure est susceptible d'être révisée.

Tableau 3.11 : Personnel enseignant du secteur public et leur rémunération brute, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013

Nombre, Unités de PIB/habitant et Pourcent

	Nombre d'enseignants			Coût salarial par enseignant (Unités de PIB/habitant)		
	2007	2013	Croissance	2007	2013	Croissance
Primaire	49 587	61 955	25 %	4,6	4,2	-8 %
IO	35 376	35 028	-1 %	5,6	5,4	-4 %
IA	7 306	16 924	132 %	3,6	4,0	10 %
Stagiaire	2 565	5 328	108 %	1,1	0,8	-28 %
Bénévole	4 340	4 675	8 %	0	0	-
Collège	8 476	11 650	37 %	8,2	7,2	-12 %
PC	5 733	7 321	28 %	7,9	7,8	-1 %
PL	2 496	2 730	9 %	9,5	9,0	-6 %
Contractuel	247	1 599	547 %	0	1,4	-
Lycée général	5 329	7 939	49 %	8,7	9,0	3 %
PC	166	174	5 %	7,9	7,8	-1 %
PL	4 656	7 765	67 %	9,7	9,0	-7 %
Contractuel	507	-	-	0	-	-
EFTP	2 571	2 836	10 %	9,3	8,1	-13 %
Supérieur	2 434	3 251	34 %	13,7	17,4	27 %
Professeur/directeur de recherche	150	146	-3 %	21,2	24,9	17 %
Maître de conférence/recherche	272	322	18 %	17,5	22,0	25 %
Maîtres assistants/chargés de recherche	686	829	21 %	14,5	16,4	14 %
Assistants/attachés de recherche	1 326	1 936	46 %	11,5	16,5	43 %

Source : Tableau A3.9 en annexe et RESEN, 2009 pour 2007 – avec coût reculé sur la base des nouvelles estimations de PIB/tête.

Cependant, le coût salarial moyen des enseignants a baissé pour la plupart des catégories d'enseignant, à l'exception des IA, de ceux du lycée et du supérieur. Ces évolutions résultent de plusieurs effets conjugués : i) de la perte de pouvoir d'achat entre 2007 et 2013, résultant de la non-indexation des salaires sur l'inflation et de l'avancement revalorisation salariale, ce qui aura permis de réduire le coût relatif du travail des enseignant pour l'État ; ii) de l'ancienneté dans la profession, qui accroît le coût relatif ; et iii) des départs en retraite et leurs remplacements, qui tendent à avoir un effet à la baisse sur le coût moyen, du fait des grades respectifs.

Ainsi, au supérieur, l'ancienneté et faible nombre de départs en retraite expliqueraient la hausse relative du coût salarial. Au niveau des IA, dont le coût a connu un gain de 10 % sur la période, l'explication pourrait résider dans la bonification des indices des nouveaux entrants en 2009⁶³. Elle aura permis une réduction des écarts dans le traitement des IO et des IA, qui entre 2007 et 2013 s'est réduite de 1,95 unité de PIB par habitant à 1,36 unité de PIB par habitant.

Au niveau du collège et du lycée, l'inclusion des contractuels dans le calcul biaise quelque peu le montant du coût moyen, compte tenu du fait qu'ils étaient valorisés différemment en 2007 (payés par la communauté) et en 2013 (rémunérés sur le PPU). En réalité, la rémunération moyenne des fonctionnaires est restée constante, à 8,2 unités de PIB par habitant sur la période, en moyenne.

⁶³ Décret n° 2009-208 du 29 juin 2009 portant sur la « Fixation des échelles de traitement des fonctionnaires enseignants des emplois du secteur éducation-formation ».

Dans les conditions actuelles de recrutement et de rémunération, un enseignant du collège coûte 1,7 fois plus qu'un enseignant du primaire, en moyenne, et un professeur des collèges coûte presque deux fois plus qu'un instituteur adjoint. Le niveau relativement élevé de la rémunération des enseignants au collège tient : i) d'une part, au fait que ce niveau recrute encore un nombre substantiel de PL (formant 23 % du stock d'enseignants en 2013, contre 29 % en 2007), dont le niveau indiciaire est plus élevé ; et ii) de l'autre, à la différence substantielle entre la rémunération d'un professeur des collèges et celle d'un instituteur adjoint, qui constituent chacun la majorité des enseignants de leurs sous-cycles respectifs. L'expansion quantitative du collège, que sous-tend la politique de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, serait grandement facilitée par la réduction du différentiel de salaire entre le primaire et le collège, rendant l'opération moins budgétivore. La bivalence dans les matières enseignées, telle qu'envisagée, pourrait également permettre de réduire le nombre d'enseignants à recruter, ce qui permettrait de réaliser des économies dans les établissements de petite taille, où les enseignants monovalents peuvent ne pas avoir un service complet en raison du faible nombre de groupes pédagogiques.

Dans une perspective comparative nationale, il aurait été utile d'actualiser l'analyse effectuée dans le dernier RESEN sur les revenus par niveau de qualification, afin de déterminer si les salaires d'enseignant restent attractifs. Malheureusement, les informations disponibles dans l'ENSET de 2013 sont insuffisantes. En effet, sur un peu plus de 10 500 des enseignants actifs de l'échantillon, seulement 199 ont répondu à la principale question sur le revenu⁶⁴.

Tableau 3.12 : Rémunération brute des enseignants du secteur public, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR

Unités de PIB/habitant

	Primaire	Collège	Lycée Gén.
Bénin	4,5	5,5	-
Cap Vert	2,4	2,7	2,9
Cameroun	2,7	2,5	6,9
Comores	3,3	5,7	7,0
Gambie	2,5	2,8	3,0
Guinée-Bissau	2,3	3,4	3,4
Mauritanie	3,8	3,8	4,8
Sierra Léone	2,4	3,4	3,6
Sao Tomé-et-Principe	1,5	2,9	2,9
Tchad	4,1	11,0	12,0
Togo	4,5	8,1	8,6
Moyenne pays comparateurs	3,1	4,7	5,5
Côte d'Ivoire - 2007	4,6	8,2	8,7
Côte d'Ivoire - 2013	4,2	7,2/8,2*	9,0
Rapport CI/pays comparateurs	1,36	1,73	1,63

Source : Tableau 3.11 et base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Note : * Calculé sur la base des seuls fonctionnaires, du fait que les contractuels ne sont plus censés exister dès 2014.

⁶⁴ Ceci est certainement dû au manque d'informations dans le rapport publié par l'INS, qui n'a pas traité les questions de revenus ni les indicateurs associés.

Toutefois, la comparaison avec d'autres pays de la région est instructive (voir le tableau 3.12 ci-dessus). Il apparaît qu'en moyenne, le coût des enseignants est plus important en Côte d'Ivoire que la moyenne des pays comparateurs, de 36 % au primaire et de 73 % et 36 % au 1^{er} et 2nd cycles du secondaire, respectivement.

En Côte d'Ivoire, comme dans les autres pays de l'échantillon, les enseignants du secondaire sont mieux rémunérés que ceux du primaire, et ceux des lycées mieux rémunérés que ceux des collèges. Ceci tient notamment au niveau des diplômes, pour lequel l'exigence est plus élevée avec chaque niveau d'enseignement successif. Comparativement aux pays de l'échantillon, l'écart entre la rémunération des enseignants du collège et celle des enseignants du primaire, est plus marquée en Côte d'Ivoire. La rémunération au collège était 1,93 fois celle du primaire en 2013, contre un facteur de 1,52 dans les pays comparateurs. De plus, cet écart augmente, car en Côte d'Ivoire le facteur n'était que de 1,78 en 2007. Le différentiel de rémunération brute entre enseignants du collège et du lycée est plus modéré, n'étant que de 10 %, ce qui est par ailleurs inférieur à l'écart observé dans les pays comparateurs (17 %).

Les conditions d'encadrement sont marquées par une sous-utilisation des enseignants pour la plupart des niveaux d'enseignement, à l'exception du collège et du primaire

L'encadrement des élèves est une variable centrale de la politique éducative, ayant un impact direct sur le volume de ressources à mobiliser, mais aussi sur les conditions d'enseignement. Là encore, un équilibre doit être trouvé entre : i) offrir des conditions d'encadrement acceptables, c'est-à-dire avec un ratio d'encadrement qui ne soit pas trop élevé, en vue de maintenir la qualité des apprentissages ; et ii) ne pas alourdir excessivement la dépense salariale par le recrutement d'enseignants additionnels, pénalisant ainsi la scolarisation de certains élèves en limitant de facto les places disponibles.

Les données consignées dans le tableau 3.13 ci-dessous font état de ratios élèves-maître (REM) très disparates selon le niveau et le type de formation, allant de 2,5:1 dans les CAFOP à 42:1 au primaire.

Au niveau de l'enseignement primaire, le REM s'établissait à 42:1 en 2013, en légère augmentation par rapport à 2007 où il se situait à 39:1, au niveau moyen des pays comparateurs (voir le tableau A3.10 en annexe), mais au-dessus de la norme nationale, de 40:1. Il faut toutefois rappeler que le recrutement de bénévoles aura permis d'éviter une trop forte dégradation du REM ; sans ces derniers le REM serait de 45:1. Le recours à des enseignants payés par les communautés, outre le fait d'améliorer les conditions d'encadrement des élèves, allège la charge financière de l'État. Il souligne cependant la difficulté de l'État à accompagner l'augmentation rapide des effectifs au primaire, suite à l'effet de rattrapage ayant suivi la crise postélectorale de 2011.

La situation au collège s'est, de son côté, fortement améliorée : de 45:1 en 2007, le ratio est tombé à 40:1 en 2013. Le recours aux contractuels, dès la sortie de crise, en aura mitigé les effets et permis même une amélioration notable de l'encadrement. Ils ont depuis été incorporés au système de la solde. Malgré cela, le niveau du REM au collège reste très au-dessus du niveau moyen observé dans les pays comparateurs, de 33:1. La situation est inversée au lycée, où les conditions d'encadrement des lycées ivoiriens sont parmi les plus favorables de la région, avec un REM de 20:1, contre 25:1 en moyenne pour les pays comparateurs. Ce niveau d'encadrement s'est d'ailleurs légèrement amélioré depuis 2007, où il se situait à 21:1. Ce résultat pourrait laisser entrevoir la sous-utilisation d'un certain nombre d'enseignants au lycée.

Tableau 3.13 : Rapport élèves-maître dans le secteur public, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013

Ratio

	2007	2013	
	REM	REM	REM sans B/C *
Préscolaire (MENET)	-	22:1	22:1
Primaire	39:1	42:1	45:1
Secondaire	-	-	-
Collège	45:1	40:1	47:1
Lycée général	21:1	20:1	-
CAFOP	-	2,5	-
EFTP	-	9:1	-
Formation qualifiante	-	12:1	-
Formation professionnelle 1 & 2	-	9:1	-
Lycées techniques	-	6:1	-
Brevet de technicien supérieur	-	10:1	-
Supérieur (MESRS)	33:1	23:1	-
Universités	-	26:1	-
Grandes écoles	-	7:1	-

Source : RESEN, 2009 pour 2007 et base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar pour 2013. Voir le tableau A3.10 en annexe.

Note : * REM calculé sans tenir compte des enseignants bénévoles et contractuels.

Le faible niveau d'encadrement au niveau des CAFOP interpelle, soulignant la forte sous-utilisation des enseignants au niveau de ces structures. Il explique en grande partie le niveau particulièrement élevé du coût de formation d'un élève-maître. Cette observation appelle une analyse approfondie et urgente de l'utilisation des enseignants des CAFOP, en vue d'en assurer un usage plus efficient et efficace, et potentiellement réduire le coût unitaire de formation.

Les REM sont également faibles au niveau de l'EFTP, avec un ratio de 9:1, qui toutefois cache des variations d'un type de formation à un autre. Le ratio pour les formations qualifiantes (FQ), de 12:1, est le double de celui constaté dans les lycées techniques, de 6:1. Le caractère très spécialisé de certaines matières, parfois enseignées à peu d'étudiants, conduit à ces niveaux d'encadrement. Ici aussi, le faible niveau du REM contribue à grossir le coût unitaire de la formation. Rationaliser l'utilisation des enseignants, en privilégiant la bivalence, pourrait constituer une option, en vue de permettre de réduire les coûts sans altérer la qualité des apprentissages, et ce dans un contexte où les besoins pour ce type de formation sont grandissants et les contraintes financières sont fortes.

Enfin, au niveau du supérieur, le niveau moyen du REM a fortement diminué, passant de 33:1 en 2007 à 23:1 en 2013, conduisant à des conditions d'encadrement très favorables, mais somme toutes, inefficaces. À cet égard, le très faible taux d'encadrement au niveau des grandes écoles publiques, qui affichent un REM moyen de 6 étudiants par enseignant, est particulièrement interpellant. Si le fort degré de spécialisation peut contribuer à cet état de fait, il relève également d'importantes inefficacités dans l'utilisation du temps des enseignants. Ceci n'est pas sans conséquences pour les coûts des formations dispensées.

Les dépenses autres que les salaires des enseignants ont baissé pour l'ensemble des sous-secteurs

Les dépenses autres que les salaires des enseignants constituent le troisième levier sur lequel la politique éducative peut jouer. En 2013, cette part représentait 33 % des dépenses courantes du secteur public, variant de 28 % au primaire à 51 % au supérieur. Elle constituait par ailleurs 34 % des dépenses au collège, 30 % au lycée et pour les CAFOP, et 48 % au niveau de l'EFTP. Par rapport à 2007, cette part a baissé pour l'ensemble des sous-secteurs, impliquant une baisse relative des moyens mis à la disposition du système pour son fonctionnement, avec les implications négatives possibles que cela peut entraîner au niveau des établissements (voir le tableau 3.14).

Tableau 3.14 : Évolution de la part des dépenses courantes hors salaires d'enseignants, dans le secteur public, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2007 et 2013

Pourcent

	Préprimaire (MENET)	Primaire	Collège	Lycée Gén.	CAFOP	EFTP	Supérieur (MESRS)
Côte d'Ivoire – 2007	19 %	30 %	39 %	38 %	-	53 %	74 %
Côte d'Ivoire – 2013	6 %	28 %	34 %	30 %	31 %	48 %	51 %
CEDEAO/Afrique	-	25 %	34 %	37 %	-	60 % *	74 % *

Source : RESEN, 2009 pour 2007, et ISU pour l'EFTP et le supérieur en Afrique.

Note : Calculé sur la base de la masse salariale réajustée. * Moyenne Afrique, pour 2008, calculé sur les seules dépenses du secteur public.

Le tableau 3.15 ci-après récapitule la contribution des différents facteurs sus évoqués aux coûts unitaires de formation. Les dépenses directes, liées aux établissements scolaires (rémunération du personnel et dépenses de fonctionnement), constituent la majeure partie des dépenses unitaires. Leur part varie d'une moyenne de 74 % au primaire, à l'EFTP et au supérieur, à une valeur proche de 90 % dans le secondaire général et plus de 90 % dans le préscolaire et les CAFOP. Au sein des établissements, la principale composante des dépenses unitaires est la rémunération des enseignants, exception faite du préscolaire. Elle représente de 49 % du coût unitaire de formation dans le supérieur à 72 % à l'enseignement primaire. À ce même niveau d'enseignement, les dépenses de fonctionnement des établissements contribuent qu'à environ 2 % des dépenses unitaires, montrant le peu de ressources disponibles dans les établissements primaires pour certains intrants de la qualité.

Par ailleurs, à l'enseignement primaire, dans l'EFTP et à l'enseignement supérieur, les dépenses unitaires de fonctionnement des services centraux et déconcentrés contribuent à plus de 25 % des coûts unitaires. Dans le secondaire général leur poids est en moyenne de 12 %. Enfin, il est utile de préciser que les dépenses sociales contribuent à 16 % des coûts unitaires dans le supérieur, à près de 5 % dans l'EFTP et le primaire, mais à moins de 0,5 % dans le secondaire général.

Tableau 3.15 : Composition des coûts unitaires publics, par niveau d'enseignement, 2013

Milliers de FCFA et Pourcent

	Préprimaire (MENET)	Primaire	Collège	Lycée	CAFOP	EFTP (hors tertiaire)	Supérieur (MESRS)
Montants réels							
<i>Établissements</i>	154,7	72,3	166,4	393,6	3,182,0	867,1	787,7
Salaire ens.	153,3	70,5	125,8	308,9	2,323,8	636,7	519,6
Salaire non-ens.	0,0	0,0	32,2	63,6	379,4	145,7	86,4
Fonctionnement	1,5	1,8	8,5	21,0	478,8	84,7	181,7
<i>Système</i>	8,2	25,0	23,3	47,4	198,2	289,1	270,3
Salaires	3,9	17,8	18,5	36,6	22,7	144,2	23,2
Administration	4,4	2,5	4,1	9,5	58,8	93,4	76,0
Social		4,8	0,8	1,4	116,7	51,5	171,1
Coût unitaire total	163,0	97,3	189,8	441,0	3,380,2	1,156,1	1,057,9 *
Distribution							
<i>Établissements</i>	94,9 %	74,3 %	87,7 %	89,2 %	94,1 %	75,0 %	74,5 %
Salaire ens.	94,1 %	72,4 %	66,3 %	70,1 %	68,7 %	55,1 %	49,1 %
Salaire non-ens.	0,0 %	0,0 %	16,9 %	14,4 %	11,2 %	12,6 %	8,2 %
Fonctionnement	0,9 %	1,9 %	4,5 %	4,8 %	14,2 %	7,3 %	17,2 %
<i>Système</i>	5,1 %	25,7 %	12,3 %	10,8 %	5,9 %	25,0 %	25,5 %
Salaires	2,4 %	18,3 %	9,7 %	8,3 %	0,7 %	12,5 %	2,2 %
Administration	2,7 %	2,5 %	2,2 %	2,2 %	1,7 %	8,1 %	7,2 %
Social	—	4,9 %	0,4 %	0,3 %	3,5 %	4,5 %	16,2 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Pour mémoire							
Salaire ens.	3 298,50	2 940,80	5 044,50	6 264,70	5 770,60	5 615,90	12 103,70
% de vacataires**	5,2 %	16,1 %	13,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
REM	21,5:1	41,7:1	40,1:1	20,3:1	2,5:1	8,8:1	23,0:1
Salaire non-ens.	-	-	6 053 417	6 053 417	5 332 096	5 295 166	4 532 877
Élèves/non-ens.	-	-	188	95	14	36	52

Note : * Ce coût unitaire tient compte des dépenses pour les centres de recherches basés dans les universités, raison pour laquelle il est légèrement supérieur à celui calculé dans le tableau 3.8. ** Les stagiaires sont également inclus.

IV. Contributions des ménages

La contribution des ménages au financement de l'éducation revêt un caractère aujourd'hui particulier. Le contexte est marqué par une forte demande sociale pour l'éducation, accentuée par la politique de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, et une mobilisation des ressources publiques pour le secteur qui s'annonce des plus contraintes pour les années à venir. Connaître le niveau de contribution des ménages, aux différents niveaux d'enseignement, et leur composition, permettra également de juger de la politique de partage des coûts actuels entre l'État et les familles, tant sur le plan de l'équité que celui de l'efficacité. Les données de l'enquête sur le niveau de vie des ménages de 2008 (ENV, 2008), ont été utilisées pour estimer la contribution financière des ménages à l'éducation de leurs enfants. Le tableau A3.11 en annexe classe, selon leurs type et nature, les différentes dépenses engagées par les parents telles qu'identifiées par l'ENV de 2008 et qui ont été retenus dans les calculs (exprimés ici en FCFA courants de 2013).

⁶⁵ L'ENV de 2008 a porté sur 12 579 ménages et 54 270 individus, repartis dans les 19 régions de la Côte d'Ivoire. Par ailleurs, 13 020 individus âgés de 3 ans et plus ont déclaré être scolarisés en 2007/08. Trois sections ont été particulièrement utiles dans cet exercice : celles sur les caractéristiques des ménages, sur l'éducation et sur les dépenses d'éducation.

Les ménages ont contribué à hauteur de 37 % aux dépenses totales d'éducation en 2013

La dépense totale d'éducation supportée par les familles pour l'éducation de leurs enfants est estimée, en 2013, à 382 milliards de FCFA, représentant 37 % des dépenses totales courantes d'éducation du pays (voir le tableau 3.16). Cette part est plus élevée au niveau de l'enseignement secondaire général, où les familles supportent 47 % des dépenses totales au collège et 43 % au lycée. Il est intéressant d'observer qu'au supérieur comme au primaire, les ménages contribuent dans des proportions proches aux dépenses totales, à concurrence de 31 % et de 34 % respectivement.

De 2007 à 2013, la part des dépenses des ménages dans les dépenses totales d'éducation s'est légèrement accrue, de près de 3 points de pourcentage, passant de 34 % à 37 %. Cette hausse se concentre davantage au niveau de l'enseignement primaire et de la formation professionnelle, avec une augmentation de la contribution des ménages de 4 et 6 points de pourcentage, respectivement. La contribution des ménages reste quasi inchangée au préscolaire et au collège, mais a connu une baisse au lycée (de 2 points de pourcentage).

Tableau 3.16 : Estimation des dépenses d'éducation des ménages, par niveau d'enseignement, 2013

Milliers de FCFA et Pourcent

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	EFTP	Supérieur	Total
Dépenses d'éducation (Milliards de FCFA)							
Total	22,1	374,7	31,9	127,8	63,0	211,1	1 030,6
Dépenses courantes publiques	13,8	258,0	123,4	72,7	41,0	139,4	648,3
Dépenses des ménages	8,3	116,7	108,5	55,1	22,0	71,7	382,3
Dépenses par enfant (Milliers de FCFA)							
Total	244,0	136,7	294,2	596,3	1 318,0	1 444,3	-
Coût unitaire public	162,2	97,3	189,8	441,0	1 082,1	1 057,7	-
Dépenses des ménages	81,8	39,4	104,4	155,3	235,8	386,7	75,1
Contribution des ménages (%)							
Dépenses des ménages – 2013	37 %	31 %	47 %	43 %	35 %	34 %	37 %
Dépenses des ménages – 2007	37 %	27 %	46 %	45 %	29 %	32 %	34 %

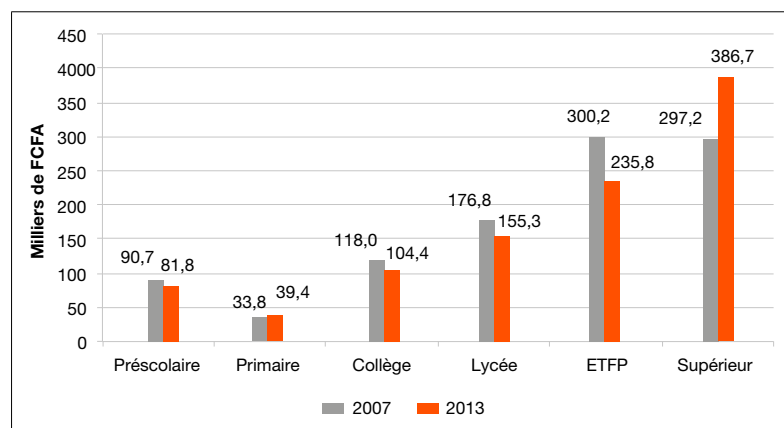
Source : ENV, 2008 pour 2013 ; RESEN, 2009 sur base de l'ENV, 2002 pour 2007 et calculs des auteurs.

Par ailleurs, les résultats montrent que les familles dépensent, en prix constants de 2013, 75 115 FCFA en moyenne par an par enfant scolarisé. Cette dépense croît avec le niveau d'études, passant de 39 390 FCFA au primaire à 386 665 FCFA au supérieur. Au secondaire général, la dépense annuelle par enfant scolarisé est de 104 389 FCFA au collège et de 155 292 FCFA au lycée. Un apprenant de l'EFTP coûte en moyenne 235 807 FCFA au ménage. Cette observation globale de croissance avec le niveau d'études connaît une exception avec le préscolaire qui, avec 81 783 FCFA par enfant scolarisé, engendre des dépenses deux fois plus importantes pour les familles que le primaire.

L'évolution de la dépense par élève dans le temps montre des évolutions contrastées selon le niveau d'enseignement : alors que des baisses sont enregistrées au préscolaire (-10 %), au secondaire (-12 % au collège et -21 % au lycée) et au niveau de l'EFTP, un accroissement des dépenses est observé au primaire (+17 %) et au supérieur (+30 %). Ce dernier niveau est celui qui enregistre la variation la plus forte (voir le graphique 3.3).

Graphique 3.3 : Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève, par niveau d'enseignement, 2007 et 2013

Milliers de FCFA en prix constants de 2013



Source : RESEN, 2009 sur la base des données de l'ENV, 2002 et ENV, 2008

Les ménages dépensent en moyenne 3,6 fois plus dans le privé que dans le public, et davantage pour les filles et les enfants scolarisés en milieu urbain

Le type d'offre influe également sur le niveau des dépenses d'éducation des ménages (voir le tableau 3.17 ci-dessous). Ainsi, les ménages dépensent en moyenne 3,6 fois plus pour un enfant scolarisé dans l'enseignement privé que dans le public. Les coûts sont particulièrement plus élevés au primaire (par un facteur de 4,7), et dans une moindre mesure, au supérieur (facteur de 2,8). Les écarts plus faibles observés au niveau du secondaire et de l'EFTP pourraient résulter des importantes subventions publiques aux établissements privés, qui permettraient de réduire la charge supportée par les parents, même si celle-ci reste conséquente.

Exception faite du préscolaire, où la dépense moyenne est la même pour les filles que pour les garçons, les familles dépensent en moyenne, tous niveaux d'enseignement confondus, 1,2 fois plus pour la scolarisation des filles que pour celle des garçons, la variation oscillant entre un facteur de 1,1 au collège et au supérieur et 1,4 au lycée. Par ailleurs, il n'est guère surprenant que les familles des villes et des milieux aisés consentent plus d'efforts financiers pour la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, les ménages urbains dépensent-ils 2,5 fois plus par élève que les ménages ruraux, en moyenne. Il en est de même pour les familles les plus aisées, appartenant au quintile le plus riches de la population, qui engagent 3,6

fois plus de ressources pour la scolarisation d'un enfant que leurs homologues du quintile le plus pauvre, en moyenne. Pour les familles plus démunies, la contrainte financière pourrait cependant représenter un obstacle majeur à la scolarisation des enfants, d'autant plus que les frais de scolarité représentent le premier poste de dépense des familles.

Tableau 3.17 : Dépenses annuelles moyennes des ménages par élève, par niveau d'enseignement, type d'école et caractéristiques socioéconomiques, 2013

Milliers de FCFA et Ratios

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	EFTP	Supérieur
Dépense moyenne	81,8	39,4	104,4	155,3	235,8	386,7
Type d'établissement						
Privé	107,3	127,4	163,1	238,6	324,3	629,2
Public	56,2	26,8	81,2	111,2	172,1	228,0
Ratio privé/public	1,91	4,75	2,01	2,15	1,88	2,76
Genre						
Filles	80,8	43,8	109,3	186,9	263,8	410,4
Garçons	82,8	36,0	101,2	135,6	217,3	372,2
Ratio filles/garçons	0,98	1,22	1,08	1,38	1,21	1,1
Milieu de résidence						
Urbain	100,8	64,8	114,4	165,6	243,3	398,1
Rural	25,3	22,8	88,3	115,4	n/d	n/d
Ratio urbain/rural	3,98	2,85	1,29	1,43	-	-
Revenus du ménage						
Q5 (Riches)	14,7	66,6	135,9	135,9	233,1	467,2
Q1 (Pauvres)	n/d	14,0	52,6	88,7	n/d	n/d
Ratio Q5/Q1	-	4,76	2,59	1,53	-	-

Source : ENV, 2008, et calculs des auteurs.

Note : n/d – non disponible du fait d'un trop faible nombre d'observations.

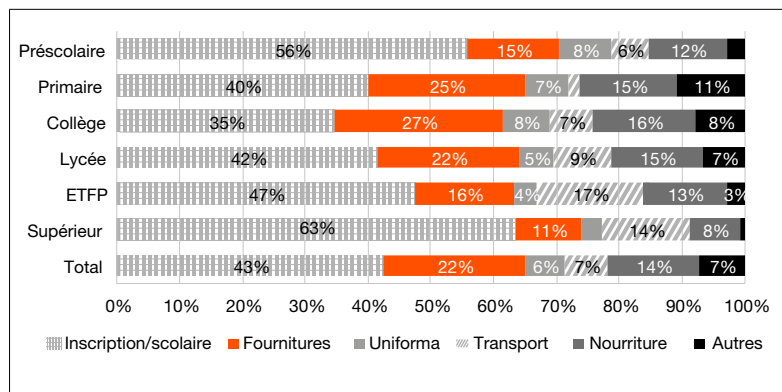
Les frais de scolarité représentent le premier poste de dépense

L'analyse de la composition de la dépense moyenne des ménages par élève en 2013 révèle qu'elle est constituée à concurrence de 43 % en moyenne de droits d'inscription et de frais de scolarité. Le montant moyen par enfant scolarisé est de 31 950 FCFA en prix constants de 2013. Le deuxième poste de dépenses concerne les frais de fournitures scolaires, qui représente 22 % du total, ou 16 900 FCFA, suivi des frais de nourriture (14 %, ou 10 800 FCFA). Le reste des dépenses est consacré au transport (7 %, ou 5 250 FCFA), à l'uniforme (6 %, ou 4 650 FCFA) et aux frais éventuels de répétiteur à domicile ou de cours de soutien (voir le graphique 3.4 ci-dessous).

L'analyse détaillée par niveau d'études montre que les divers paiements à l'école occupent, selon le niveau d'enseignement, entre 35 % (au collège) et 63 % (au supérieur) des dépenses d'éducation des ménages ; au primaire ce poste représente 40 % des dépenses scolaires familiales. Si ces dépenses sont, pour l'essentiel, supportées par les familles scolarisant leur enfant dans le privé, les divers frais à l'école atteignent néanmoins près de 7 600 FCFA pour un enfant scolarisé dans le primaire public (soit 28 % du budget d'éducation familial) un montant qui est loin d'être négligeable, notamment pour les ménages les plus pauvres.

Graphique 3.4 : Composition des dépenses scolaires des ménages, par niveau d'enseignement, 2013

Pourcent



Source : ENV, 2008 et calculs des auteurs.

Les dépenses de fournitures oscillent, de leur côté, entre 11 % des dépenses au supérieur et 27 % au collège ; leur part est de 25 % au primaire. Le budget de transport scolaire augmente avec chaque niveau d'enseignement : de 2 % au primaire, il atteint 17 % au niveau de l'ETFP, en passant par 14 % au supérieur. Les uniformes, bien qu'occasionnant une part relativement faible des dépenses globales d'éducation des familles, méritent un commentaire, en raison notamment de leur réinstauration depuis 2011 dans l'enseignement primaire et secondaire⁶⁶ et de la politique actuelle de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les données montrent que pour les bas niveaux d'enseignement les dépenses d'uniforme représentaient une part non négligeable des dépenses des familles : autour de 9 % en moyenne pour les enfants scolarisés au préscolaire, au primaire et au collège, où cette dépense peut atteindre jusqu'à 7 500 FCFA en 2013. Ceci vient accroître les charges des ménages, surtout des plus pauvres, ce qui dans un contexte de demande scolaire déjà fragile, pourrait favoriser un arbitrage en défaveur de la scolarisation des enfants.

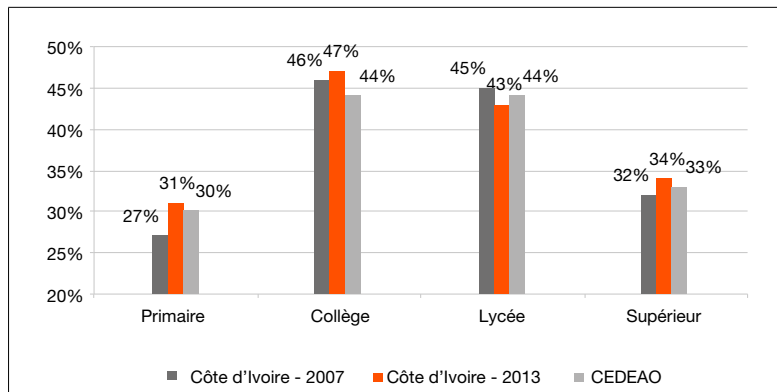
La structure de partage des coûts entre l'État et les familles en Côte d'Ivoire est proche de celle des pays de la CEDEAO

La comparaison avec les autres pays de la sous-région montre que le partage des coûts de l'éducation entre l'État et les ménages qui prévaut en Côte d'Ivoire est proche de celle des pays voisins, même si les ménages ivoiriens tendent à contribuer marginalement plus, avec l'exception du lycée (voir le graphique 3.5 ci-après). L'écart est le plus important au niveau du collège, représentant trois points de pourcentage, soulignant le fait que l'État s'appuie encore, et de manière disproportionnée sur les parents pour soutenir l'expansion de ce secteur. Cette situation pourrait fortement nuire à la réussite de la politique scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

⁶⁶ En 2008, au moment de l'enquête ENV, les uniformes étaient de rigueur. Ils ont été libéralisés en 2011 et réintroduits en 2012, suite à des problèmes de sécurité et d'identification des élèves.

Graphique 3.5 : Part des dépenses courantes d'éducation assumée par les ménages, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2007 et 2013 ou APR

Pourcent



Source : RESEN, 2009 sur la base des données de l'ENV, 2002, ENV, 2008 et calculs des auteurs.

Cette structure de l'utilisation des ressources publiques, que ce soit en Côte d'Ivoire ou dans les pays voisins, est en contradiction avec une logique d'équité qui voudrait que les ménages contribuent une part plus faible aux niveaux inférieurs et de manière plus prononcées aux niveaux supérieurs. La distribution actuelle telle que présentée dans le graphique 3.5 pénalise les familles les plus pauvres dans l'accès à l'éducation de base, comparativement aux familles aisées, dont les enfants sont plus nombreux à accéder au supérieur. En effet, il semble que les ménages pourraient être mis davantage à contribution pour le financement de l'enseignement supérieur, ce qui permettrait de dégager des ressources publiques pour rendre les niveaux inférieurs plus économiquement accessibles aux ménages.

Principaux enseignements

Les dépenses totales d'éducation ont fortement augmenté entre 2006 et 2013, de 502 milliards de FCFA à 733 milliards de FCFA, ce qui traduit un taux de croissance annuel moyen de 9 %. Elles sont constituées en majorité des dépenses courantes, même si celles-ci ont connu un léger recul sur la période, de 94 % du total en 2006 à 90 % en 2013. Cette diminution est la conséquence d'une progression plus rapide des dépenses d'investissement sur la période, pour cause de la reconstruction et de la réhabilitation des infrastructures détruites ou dégradées pendant la crise postélectorale.

L'analyse des dépenses par nature montre une prépondérance des dépenses de personnel, qui absorbent en moyenne sur la période, 67 % des dépenses totales, suivies des dépenses sociales (15 % en moyenne), des dépenses de biens et de services (10 %) et des dépenses en capital (7 %).

La répartition intrasectorielle des dépenses publiques montre une sous-dotation des sous-secteurs de l'enseignement primaire et de l'EFTP, notamment au regard des nombreux défis auxquels ils doivent faire face. En effet, ces deux sous-secteurs ne représentent que 37 % et 6 % de l'ensemble des dépenses (inclus le fonctionnement et les investissements) en 2013, respectivement. Par ailleurs, entre 2007 et 2013, une diminution des dépenses courantes du primaire (-9 %) et de l'EFTP (-14 %) est notée, qui a profité au secondaire général (+6 % pour le collège et +12 % pour le lycée) et aux autres sous-secteurs. La part du supérieur est restée stable, tandis que les autres niveaux (préscolaire, ENF et CAFOP) ont vu leur allocation plus que doubler. Si l'augmentation de la part allouée au secondaire semble accompagner la demande croissante qui s'exerce sur ce niveau, du fait qu'une proportion plus importante d'enfants achève le cycle primaire et transite vers le collège, la baisse de la part allouée au primaire est problématique dans les conditions actuelles de scolarisation. En effet, 13 % d'une génération n'a pas accès à l'école et 4 enfants sur 10 ne terminent pas le cycle primaire. En termes de comparaison internationale, la Côte d'Ivoire investit relativement moins dans l'enseignement primaire, et privilégie les niveaux postprimaires, par rapport aux autres pays de la CEDEAO.

En 2013, les dépenses salariales ont représenté 74 % des dépenses courantes en moyenne (dont 57 % pour les enseignants à la craie et 17 % pour le personnel d'appui) avec toutefois une variabilité assez importante selon les niveaux d'éducation. La masse salariale représente par exemple, 89 % au primaire et 92 % au lycée, mais seulement 40 % à l'enseignement supérieur. Leur prépondérance dans les dépenses induit, de facto, des dépenses de fonctionnement faibles, celles-ci n'ayant représenté en moyenne que 8 % des dépenses courantes en 2013, 5 % au niveau des établissements et 3 % au niveau des services centraux et déconcentrés. Dans l'enseignement primaire par exemple, à peine 2 % des dépenses courantes sont allouées au fonctionnement des écoles, et 2,5 % au fonctionnement des services administratifs et pédagogiques.

Les dépenses sociales, qui incluent les bourses, les pécules des enseignants-stagiaires au niveau postprimaire, et les kits et les cantines scolaires au primaire, comptent pour 5 % des dépenses courantes, dont 3,5 % sont employées pour des appuis sociaux en Côte d'Ivoire et 1,1 % pour des bourses à l'étranger. Au niveau de l'enseignement supérieur où elles sont les plus fortes, les dépenses sociales absorbent 16,7 % des dépenses courantes, réparties de manière similaire entre les appuis sociaux et bourses à l'étranger, et les œuvres universitaires.

Quant aux transferts aux établissements privés, ils représentent près du quart des dépenses courantes aux niveaux du collège, de l'EFTP et du supérieur, une part conséquente qui pose la question de son coût-efficacité.

En 2013, l'État de Côte d'Ivoire a consacré 160 000 FCFA pour scolariser un élève/étudiant, en moyenne par an. Cette dépense unitaire, qui augmente bien évidemment avec le niveau d'enseignement, vaut en moyenne 97 000 FCFA au primaire, 254 000 FCFA au secondaire (190 000 FCFA pour le 1^{er} et 441 000 FCFA pour le 2nd cycle), 1,10 million de FCFA pour l'EFTP, et 1,05 million de FCFA pour le supérieur. Par ailleurs, il faut souligner qu'au sein de l'EFTP et de l'enseignement supérieur, la diversité des filières et des diplômes préparés s'accompagne d'une diversité des coûts unitaires. Dans l'EFTP par exemple, les coûts unitaires ont une magnitude de 1 à 10, les différences étant essentiellement dues au niveau d'encadrement des élèves. Au supérieur, un étudiant inscrit à l'université coûte 4,5 fois moins qu'un étudiant fréquentant

une grande école, et un étudiant en Agronomie ou Santé coûte près de 6 fois plus qu'un étudiant en Économie et gestion ou en Sciences juridiques, politiques et de l'administration. Comparativement aux autres pays de la CEDEAO, les coûts unitaires publics du primaire et du secondaire sont plus élevés en Côte d'Ivoire, alors qu'ils sont proches de ceux des autres pays de la sous-région pour le supérieur, et plus faibles dans l'EFTP.

La dépense totale d'éducation supportée par les familles pour l'éducation de leurs enfants est estimée en 2013, à 382 milliards de FCFA, représentant 37 % des dépenses totales courantes d'éducation. La part supportée par les familles varie de 31 % au primaire à 47 % au collège, et vaut 37 % au préscolaire, 43 % au lycée, 35 % à l'EFTP et 34 % au supérieur. De 2007 à 2013, la part des dépenses des ménages a augmenté de près de 3 points de pourcentage, passant de 34 % à 37 %. Cette hausse se concentre davantage au niveau de l'enseignement primaire et de l'EFTP, avec une augmentation de la contribution des ménages de 4 et 6 points de pourcentage, respectivement. L'analyse des dépenses moyennes des ménages par enfant en 2013, décomposée en différents postes, révèle qu'elle est constituée à concurrence de 43 % en moyenne de droits d'inscription et de frais de scolarité, de 22 % de frais de fournitures, suivis de frais d'alimentation (14 %), de transport (7 %) et de frais d'uniforme (6 %).



CHAPITRE 4

Gestion et qualité

Ce chapitre traite des différents aspects de la qualité de l'éducation et également des questions de gestion du système éducatif. Il complète ainsi l'analyse des scolarisations et de la progression des flux des élèves à travers le système (chapitre 2), par une analyse du niveau des apprentissages, des facteurs individuels et de l'organisation scolaire qui influencent le niveau des acquisitions des élèves et par une analyse de la gestion administrative et pédagogique du système.

Il est structuré en trois grandes parties :

La première partie aborde la qualité d'abord sous l'angle de l'alphabétisation, à travers une analyse du nombre d'années d'études nécessaires pour asseoir durablement les chances d'alphabétisation à l'âge adulte. Ensuite, la qualité du système éducatif est analysée par le biais des résultats des élèves aux examens nationaux sanctionnant la fin des différents niveaux d'enseignement et à travers les constats des évaluations internationales des acquis scolaires.

La deuxième partie propose une analyse permettant l'identification des facteurs contextuels et pédagogiques contribuant à de meilleurs apprentissages. Une mesure de leur part respective dans la variabilité des résultats est également conduite. Ces différents facteurs étant associés à des coûts, un raisonnement de coût-efficacité est mené à la fin de cette partie afin de dégager des pistes de politiques et de mesures qui peuvent avoir les plus forts effets à moindre coût.

La troisième partie du chapitre traite des questions de gestion et de la transformation des ressources en résultats, de la manière dont sont recrutés, affectés et formés les enseignants ainsi que de leurs perspectives de carrière. Dans un contexte de sortie de crise, il est important de voir si le système affecte de manière équitable les ressources humaines et matérielles mises à sa disposition. Enfin, la dernière section décrit comment la qualité des acquis des élèves est suivie à différents échelons du système, et les mécanismes d'implication des parents d'élèves et des communautés dans la gestion des établissements, éléments essentiels à l'amélioration de la qualité et à une bonne gestion par les résultats.

I. Niveau des acquis des élèves

I.1. Rétention de l'alphabétisme à l'âge adulte

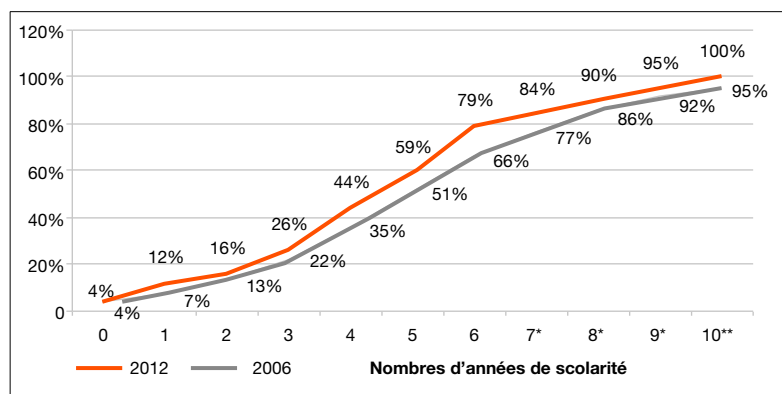
La chance d'être alphabétisé durablement à l'âge adulte, indicateur du niveau global de la qualité du système, augmente à travers les générations

La qualité de l'éducation dispensée peut s'appréhender à travers la mobilisation des enquêtes ménages qui contiennent des informations sur l'alphabétisation des adultes et le nombre d'années d'études atteint. D'après les données de l'enquête EDS-MICS⁶⁷ 2011-12, il apparaît que : i) une scolarité plus longue conduit à de meilleures chances de savoir lire à l'âge adulte ; ii) avec six années de scolarisation, plus des trois-quarts (79 %) des adultes (âgés de 22 à 44 ans) peuvent lire une phrase ; iii) un quart des individus ayant validé trois années de scolarité dans leur jeunesse pourront disposer de cette compétence de manière durable ; et iv) les individus qui n'ont jamais fréquenté l'école sont presque tous analphabètes.

La comparaison avec l'enquête MICS de 2006 montre que la probabilité d'être alphabétisé en fonction du nombre d'années de scolarité n'a pas ou a peu varié pour les classes de CP à CE1, tandis qu'elle a augmenté à partir du CE2 (voir le graphique 4.1). Les personnes ayant complété le cycle primaire avaient 66,4 % de chances d'être alphabétisées en 2006, contre 79,0 % en 2012. La capacité du système à « produire » des personnes alphabétisées augmente, donc même s'il continue à produire des analphabètes. Après dix années de scolarisation, 100 % des adultes âgés de 22 à 44 ans sont alphabétisés de façon durable. Ceci montre que la réalisation de l'objectif de l'enseignement de base de dix ans est un levier important pour réduire le taux d'analphabétisme.

Graphique 4.1 : Probabilité pour les adultes de 22-44 ans d'être alphabétisé durablement, selon le nombre d'années de scolarité, 2012 et 2006

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 pour 2006 et calculs des auteurs.

Note : La probabilité est estimée selon les adultes étant capables de lire une phrase entière. * Valeurs interpolées en fixant à 100 % en 2012 la probabilité de savoir lire pour les adultes ayant 10 années de scolarisation, dans la mesure où l'EDS ne fait pas passer le test de lecture aux personnes ayant validé plus de 6 années de scolarisation.

⁶⁷ L'EDS a recours à des cartes à lire pour mesurer l'alphabétisme, plutôt que de se fier aux déclarations des répondants.

Ces résultats peuvent être mis en perspective avec les résultats aux évaluations internationales mais aussi avec les contextes linguistiques⁶⁸. En effet, les pays performants en Afrique, comme le Rwanda, Madagascar ou encore l'Éthiopie, ont introduit l'enseignement dans les langues nationales depuis de nombreuses années et ont une proportion importante de la population qui pratique une même langue, notamment le Kinyarwanda au Rwanda, le Malagasy à Madagascar et l'Amharique en Éthiopie. Toutefois, la performance de la Côte d'Ivoire ne s'explique pas par l'introduction d'éventuelles langues nationales dans l'enseignement primaire sur la période 1980-2002 (correspondant à la génération d'adultes âgés de 22 à 44 ans en 2012), mais globalement par une bonne qualité de l'enseignement primaire. Comme les sections suivantes montreront, la Côte d'Ivoire avait en effet par le passé des scores aux évaluations internationales plus élevés que ceux des autres pays.

La pratique de la langue d'enseignement à la maison peut rendre plus facile la rétention de l'alphabétisation. Selon l'enquête PASEC de 2008-09, 23,7 % des élèves ivoiriens parlent le français à la maison, chiffres bien supérieurs à ceux des autres pays d'Afrique Francophone (en dehors du Gabon)⁶⁹. Dans l'évaluation des élèves de CP1 en 2014, 12,6 % des élèves de 1ère année déclarent parler toujours le français à la maison et 35,8 % indiquent parfois le français et parfois leur langue maternelle. Les élèves ivoiriens sont donc plus exposés à la langue d'enseignement (le français) et ont donc plus de chances d'être alphabétisés durablement.

Les programmes d'alphabétisation doivent davantage cibler les femmes

Les différences d'alphabétisme selon le genre sont peu marquées pour les derniers niveaux du primaire (CM1 et CM2), mais plus prononcées pour les niveaux antérieurs. Ainsi, si un homme a 32,3 % de chances d'être alphabétisé après trois années de scolarité, une femme quant à elle n'a que 20,4 % de chances de l'être. Il convient de prendre en compte ces différences de genre dans le ciblage des programmes d'alphabétisation pour adultes, qui devrait davantage cibler les femmes, sachant qu'elles ont plus de risque d'être analphabètes que les hommes lorsqu'elles quittent le système éducatif prématurément.

1.2. Taux de réussite aux examens nationaux

Les taux de réussite aux examens ont été impactés par la crise, mais progressent néanmoins

Il n'est pas idéal d'utiliser les taux de réussite aux examens comme mesure des tendances en matière de la qualité des acquis scolaires. En effet, la difficulté des épreuves et les consignes de correction et de notation peuvent varier d'une année à l'autre. Par ailleurs, les examens servent à réguler les flux entre cycles d'enseignement et les résultats peuvent donc être fonction du nombre de places disponibles dans le cycle suivant. Toutefois, ils constituent une mesure d'appréciation globale du niveau d'apprentissage des élèves.

⁶⁸. « Aussi l'utilisation ou non des langues nationales comme langue d'enseignement constitue un facteur potentiellement explicatif de la rétention de l'alphabétisation, dont il faudrait mesurer l'ampleur. » (IIPE/Pôle de Dakar, 2007).

⁶⁹. PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN), 2010.

Les taux de réussite aux examens du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) augmentent fortement depuis 2000, avec une baisse ponctuelle due à la crise, en 2011 et 2012 (voir le tableau 4.1). Par ailleurs, depuis 2013, le seuil de passage en 6^{ème} a été progressivement abaissé, de 125 points à 85 points, correspondant à une moyenne de 10 au CEPE. Le taux de réussite au CEPE a atteint 79,1 % en 2014. Le taux de réussite au BEPC a plus que doublé sur les dix dernières années, pour s'établir à 57,4 %, avec toutefois de fortes variations d'une année à l'autre. Quant aux taux de réussite au baccalauréat, il n'a pas beaucoup évolué depuis 2000 (36 %) et varie entre 20 % et 44 % au maximum, même si il est en progression depuis 2011.

Tableau 4.1 : Évolution des taux de réussite nationaux au CEPE, BEPC et BAC, Tous statuts d'établissement, 2000-14

Pourcent

	CEPE	BEPC	BAC
2000	54,4	26,2	36,6
2001	53,3	28,6	38,1
2002	63,8	36,4	30,2
2003	60,5	32,9	32,5
2004	80,4	39,1	43,8
2005	70,4	23,3	27,9
2006	76,3	34,9	40,0
2007	76,3	45,3	25,5
2008	72,0	34,5	26,8
2009	74,5	23,4	20,1
2010	74,5	31,4	23,7
2011	58,7	16,8	20,2
2012	55,9	17,1	25,2
2013	67,0	40,2	33,6
2014	79,1	57,4	36,1

Source : IGEN, résultats aux examens.

Pour finir, il est important de souligner qu'au primaire et au secondaire, les établissements privés confessionnels obtiennent de meilleurs résultats au CEPE, au BEPC et au baccalauréat que les établissements publics. En 2014 par exemple, le taux de réussite au CEPE est en moyenne de 85 % dans les écoles privées confessionnelles, contre 67 % en moyenne dans les écoles publiques. Les taux de réussite au BEPC et au baccalauréat sont respectivement de 48 % et de 38 % en moyenne dans les écoles privées confessionnelles, respectivement, contre 42 % et 35 % dans les établissements publics.

Le déficit de bacheliers des filières scientifiques est criant

Le chapitre 2 a fait état de la faible proportion d'étudiants dans les filières scientifiques à l'enseignement supérieur, malgré la politique de rééquilibrage prônée dans la lettre de politique éducative de 2009. Il est donc intéressant d'examiner ici les données par filière au baccalauréat, afin de déterminer la proportion des bacheliers que la scolarité au secondaire général prédispose à embrasser les filières scientifiques au niveau de l'enseignement supérieur.

Les élèves de la série D (Sciences de la Vie et de la Terre) représentent 58 % des inscrits au baccalauréat, suivis par les élèves de la série A2 (Langues), avec 36 % des inscrits. La série C (Mathématiques et Physique) ne représente que 3 % des élèves présentés à l'examen, soit 2 500 candidats. Quoique le taux de réussite de cette série soit l'un des plus élevés du pays, le nombre de bacheliers qu'elle offre à l'enseignement supérieur est très insuffisant, sachant qu'elle prépare aux écoles d'ingénieur, à la recherche scientifique et aux secteurs à forte valeur ajoutée (voir le tableau 4.2). Il convient donc de revoir le système d'orientation vers les séries scientifiques et de mieux y préparer les élèves, à travers un meilleur enseignement des mathématiques dès le primaire. Ce malgré le fait que le pourcentage des admis au baccalauréat au titre de la série D est un signe encourageant, allant dans le sens de la politique de rééquilibrage des effectifs de l'enseignement supérieur au profit des filières scientifiques et techniques, prônée par les autorités nationales.

Tableau 4.2 : Nombre d'élèves présentés et admis au BAC et taux de réussite, par série et type d'établissement, 2014

Nombre et pourcent

	Filière					Total
	A1	A2	A3	C	D	
<i>Présentés</i>	3 273	51 980	196	4 237	83 731	143 417
du public	919	13 682	150	1 240	22 528	38 519
du privé	2 354	38 298	46	2 997	61 203	104 898
<i>Admis</i>	1 454	18 504	81	2 500	30 134	52 671
du public	528	4 799	48	786	8 142	14 303
du privé	926	13 705	33	1 714	21 992	38 368
<i>Taux de réussite</i>	44 %	36 %	41 %	59 %	36 %	37 %
du public	57 %	35 %	32 %	63 %	36 %	37 %
du privé	39 %	36 %	72 %	57 %	36 %	37 %

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Performance aux évaluations nationales au primaire

Une évaluation des acquis a été conduite par la Direction de la Veille et du Suivi des Programmes (DVSP) au niveau du CE1 en 2012, sur un échantillon représentatif d'écoles⁷⁰. Le test cognitif a porté sur le curriculum suivi en français et en mathématiques : les instruments ont été conçus à partir de l'analyse du programme éducatif, de l'identification des objectifs et des compétences à évaluer en se basant sur les cahiers des élèves, et des documents officiels de classe et du manuel de CE1. Les résultats de cette évaluation sont présentés dans les sections qui suivent.

⁷⁰ La méthodologie de l'évaluation est proche de celle du PASEC, avec une mesure de la valeur ajoutée de l'enseignement (en début et en fin d'année scolaire). La collecte des données s'est effectuée en deux phases : la première a eu lieu du 8 au 14 janvier 2012, sur un échantillon de 146 écoles, correspondant à un échantillon de 2 857 élèves ; la deuxième a eu lieu du 6 au 12 mai. Des tests cognitifs (en français et en mathématiques) et des questionnaires ont été administrés aux élèves, ainsi que des questionnaires aux enseignants et aux directeurs, selon un format proche de celui du PASEC. Le taux de participation des écoles a été de 97,3 % (soit une perte de 2,7 % des écoles). Vingt élèves ont été tirés par école dans une classe unique de CE1.

Les acquis scolaires au primaire restent globalement faibles, avec une forte majorité d'élèves dont le niveau de maîtrise est faible

Le score moyen (sur 100) est de 38,2 en mathématiques et de 30,4 en français (voir le tableau 4.3). L'analyse des scores moyens par type d'école révèle qu'au test de fin d'année les écoles privées obtiennent des scores plus élevés, soit de 53,0 points en mathématiques (contre 36,3 points pour les écoles publiques) et de 48,9 points en français (contre 28,3 points pour les écoles publiques). La situation de la qualité dans les écoles publiques est particulièrement préoccupante, notamment en français où les scores sont très faibles, d'autant plus que ces écoles scolarisent 85 % des effectifs du primaire.

Tableau 4.3 : Scores de math et de français au test de fin d'année de CE1, par type d'école, 2012

Points

	Maths	Français
École privée	53,0/100	48,9/100
École publique	36,3/100	28,2/100
Total	38,2/100	30,4/100

Source : DVSP/MENET, 2012.

Note : Seuls 5 items du test de début d'année et 4 items du test de fin d'année ont porté sur la lecture/compréhension sur la totalité des 58 items, ce qui est insuffisant en considérant le poids accordé à la lecture et à la compréhension dans le manuel scolaire (30 % environ). Le test mesure en langue les savoirs dits formels, tels que la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.

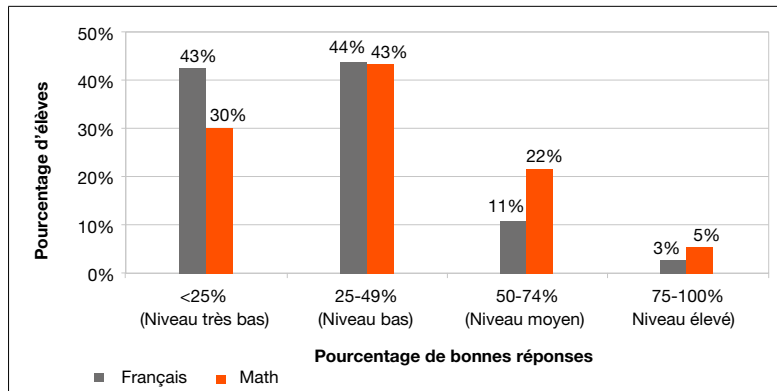
Les seuils de maîtrise en français et en mathématiques révèlent, de manière générale, une faible maîtrise des contenus d'enseignement dispensés dans les classes de CE1, avec une proportion importante d'élèves qui obtient moins de 25 % de bonnes réponses dans tous les domaines⁷¹.

En français par exemple, 87 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis dans cette discipline et de façon plus alarmante, 43 % en maîtrisent même moins du quart (voir le graphique 4.2 ci-dessous). Même si le niveau de maîtrise est légèrement meilleur en mathématiques, ils sont toujours près de trois-quarts des élèves à maîtriser moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis, et 30 % des élèves en maîtrisent moins du quart.

⁷¹ Les résultats de l'évaluation montrent que certains élèves ont dû interrompre leur scolarité durant une année scolaire. Ils représentent 7,2 % des élèves testés (7,6 % des garçons et 6,8 % des filles). La plupart des interruptions momentanées tendent à s'expliquer par la situation de crise que le pays a connue (33 % des cas). De même, de nombreux élèves ont vécu des situations traumatiques liées à la crise susceptibles d'avoir impacté leurs résultats scolaires et d'avoir des conséquences à long terme sur leur moral et leur vie.

Graphique 4.2 : Niveau de maîtrise en math en français et math des élèves de CE1, 2012

Pourcentage d'élèves



Source : DVSP/MENET, 2012.

Les résultats sont particulièrement perfectibles en grammaire et conjugaison, et en géométrie, raisonnement et opérations

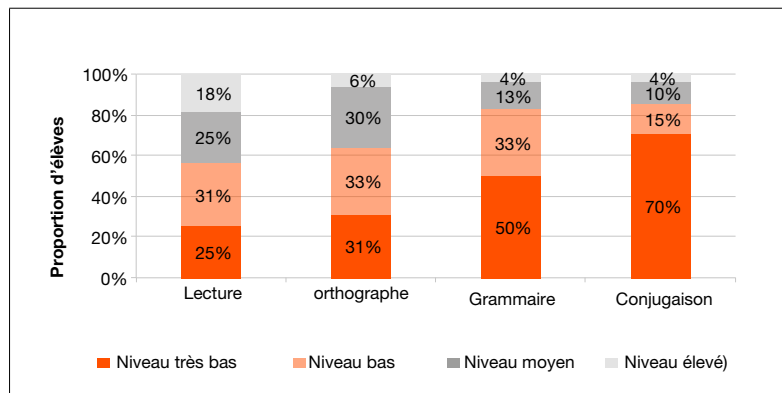
Les résultats en grammaire et en conjugaison sont alarmants, puisque 83 % et 85 % des élèves ont un niveau bas ou très bas dans ces domaines respectifs (voir le graphique 4.3 ci-dessous). Ceci serait sans doute l'effet des réformes pédagogiques et de l'adoption d'un curriculum basé sur les compétences, qui accorde généralement moins de place aux savoirs formels et aux outils de la langue, au bénéfice des finalités de la langue et de la production d'écrits. En effet l'analyse des curricula menée par la CONFEMEN dans plusieurs pays francophones d'Afrique, dont la Côte d'Ivoire, montre que la part du programme consacré à la grammaire et à l'orthographe n'est que de 19 % en moyenne en 5^{ème} année du primaire (Lejong, 2008). Cette part est plus réduite encore dans les pays ayant adopté des curricula basés sur les compétences.

Néanmoins, avant d'acquérir des compétences complexes, les élèves doivent acquérir un certain nombre de compétences élémentaires, notamment lorsque la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle des élèves et que celle-ci comporte certaines difficultés grammaticales. Il faut s'attendre à ce que les élèves qui ne maîtrisent pas bien les outils de la langue française en milieu de cycle ne puissent pas correctement produire d'écrits en fin de cycle,⁷² et ne puissent à ce titre être capables de communiquer par écrit dans la vie courante. L'évaluation des compétences fondamentales en lecture conduite en CP1 en 2014 devrait également utilement instruire une réflexion sur la place de la lecture dans le programme et les pratiques en classe.

⁷² Ce domaine n'est pas testé dans l'évaluation nationale ni dans les anciens tests du PASEC.

Graphique 4.3 : Distribution des élèves selon leur seuil de maîtrise en français, par domaine, 2012

Pourcent



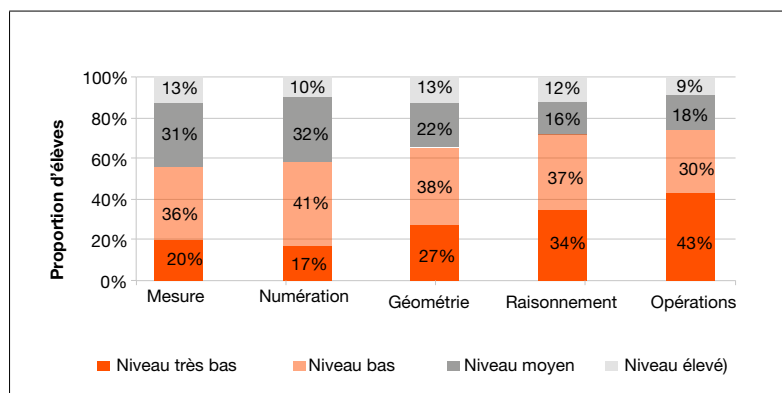
Source : DVSP/MENET, 2012.

Note : Le niveau très bas correspond à moins de 25 % de bonnes réponses, le niveau bas à 25-49 % de bonnes réponses, le niveau moyen à 50-74 % de bonnes réponses et le niveau élevé à plus de 75 % de bonnes réponses.

Dans le même ordre d'idées, 43 % des élèves obtiennent moins de 25 % de bonnes réponses dans le domaine des techniques opératoires, qui sont des compétences clés, en mathématiques et 27 % répond correctement à moins du quart des questions de géométrie (voir le graphique 4.4)⁷³.

Graphique 4.4 : % d'élèves par seuils de maîtrise par domaine en Mathématiques, 2012

Pourcent



Source : DVSP/MENET, 2012.

Note : Niveau très bas - moins de 25 % de bonnes réponses ; niveau bas - 25-49 % ; niveau moyen - 50-74 % et niveau élevé - plus de 75 %.

⁷³. Ce domaine est à priori peu enseigné en classe d'après l'inspection, qui couvre pourtant 22 % du programme de 5^{ème} année de primaire, en moyenne dans les pays couverts par l'analyse de la CONFEMEN.

Globalement, ces résultats questionnent l'usage du temps effectif d'enseignement en classe et du temps scolaire dans son ensemble, qui est abordé plus loin. Par ailleurs, les difficultés constatées traduisent un problème d'efficacité interne du système à l'échelle nationale. Elles montrent, par ailleurs, l'ampleur des efforts à consentir dans le cadre d'une redynamisation des écoles primaires de la Côte d'Ivoire. La sortie de crise et la paix sociale impliquent une réduction des disparités et une augmentation générale du niveau des acquis dans l'optique du décollage économique appelé par l'émergence.

1.3. Résultats aux évaluations internationales

Les acquis scolaires étaient bien meilleurs avant la crise, la situation n'étant pas encore rétablie

Les résultats de l'évaluation nationale des élèves de CE1 sont corroborés au niveau international par l'évaluation PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN) conduite en 2008-09. Tandis qu'en 1996 la Côte d'Ivoire obtenait des résultats aux évaluations PASEC supérieurs à ceux des autres pays, les scores ont considérablement baissé dans le temps (voir le tableau 4.4). Il y a probablement beaucoup de facteurs qui expliquent cette baisse. En effet, au-delà de la crise, l'élève « moyen » en 1996 n'a sans doute pas les mêmes caractéristiques qu'en 2009. Avec la massification de l'enseignement en 2009, l'élève « moyen » est plus rural, et de parents plus pauvres et moins alphabétisés.

Tableau 4.4 : Scores PASEC agrégés de français/math, tests de fin d'année, 1996 et 2009

Score moyen et écart-type

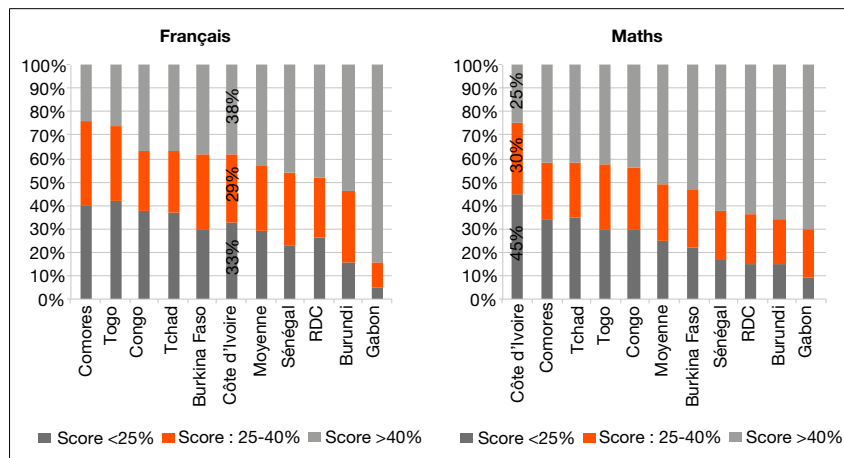
	1996		2009	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
5 ^{ème} année de primaire	45,3	13,2	29,2	12,1
2 ^{ème} année de primaire	51,4	20,2	33,8	21,3

Source : PASEC, 2012.

Les résultats du PASEC par seuils de compétence montrent qu'en mathématiques en fin de 5^{ème} année de primaire, 45 % des élèves sont en difficulté (ils ont moins de 25 % de bonnes réponses), une proportion bien plus élevée que dans le reste des pays (voir le graphique 4.5 ci-dessous). En français la Côte d'Ivoire est dans une position moyenne comparée aux autres pays. Ce résultat est à mettre en perspective avec les faibles résultats obtenus par les élèves de CE1 en 2012 dans le domaine des techniques opératoires. Il convient d'interroger les méthodes d'enseignement en mathématiques, et plus particulièrement en géométrie qui semble peu enseignée dans les classes, comme signalé plus haut. Ces faibles acquis en mathématiques se répercutent sans doute sur la proportion d'élèves s'engageant dans les filières scientifiques au niveau du baccalauréat.

Graphique 4.5 : Distribution des élèves selon leurs résultats aux tests du PASEC en fin de 5^{ème} année de primaire, par seuil de compétences, français et maths, 2009

Pourcent



Source : PASEC, 2012.

Ces faibles résultats peuvent être attribués à plusieurs facteurs, au rang desquels les conditions d’enseignement, y compris l’environnement sécuritaire, sanitaire et social, mais également à la gestion pédagogique et les programmes scolaires. Il convient alors de poser les questions suivantes :

- Quelles sont les conditions d’enseignement actuelles ?
- Se sont-elles améliorées avec le temps ?
- Quels sont les facteurs susceptibles d’améliorer la qualité de l’éducation ?
- Quelles mesures sont les plus coût-efficaces ?

La section qui suit tente de répondre à ces différentes questions, à travers la mobilisation d’une série de données et d’analyses.

II. Conditions d’enseignement et facteurs déterminant les acquis

II.1. Les conditions d’enseignement

Les conditions d’enseignement au primaire sont à améliorer, notamment en termes d’équipements et de programmes sanitaires

Dans l’ensemble les différentes observations réalisées soulignent une grande variabilité des moyens et des conditions d’enseignement offerts aux élèves entre les différents établissements du pays (voir le tableau A4.1 en annexe pour l’ensemble des indicateurs sur les conditions d’enseignement). Au niveau de l’équipement, une amélioration dans la fourniture d’électricité est notée : 37 % d’écoles sont électrifiées

en 2014, contre 23 % en 2007. Par contre, le pourcentage d'écoles équipées de points d'eau ou de cantines est en baisse, faute de programmes d'investissement spécifiques. Le ratio élèves-maître stagne à 44:1 dans les écoles publiques (43,6:1 en 2007 et 43,8:1 en 2014). Dix pourcent des écoles ont moins de 25 élèves par enseignant, mais 10 % ont plus de 60 élèves par enseignant. En 2014, 40 % des écoles ont bénéficié de campagnes de déparasitage, 26 % de campagnes de vaccination et 5 % de campagnes de dépistage, mises en œuvre par le Ministère de la santé.

Il y a peu de manuels dans les classes du primaire

Une autre observation porte sur la dotation en manuels scolaires. Ici également, il est notable qu'en dépit de la politique de gratuité, la couverture en manuels scolaires reste partielle. Il y a environ six livres pour dix élèves en 2014. Ces ratios moyens n'ont pas évolué favorablement depuis 2007. Le ratio manuels-élève est de 0,65 en math et 0,60 en français dans les écoles publiques. Ces ratios moyens cachent de larges disparités. Des écoles publiques, 13 % n'ont aucun manuel scolaire. Seules 15 % des écoles publiques ont un manuel par élève. La question de la distribution des manuels est traitée en détail dans la partie finale de ce chapitre sur la gestion.

Les conditions d'enseignement au secondaire sont meilleures qu'au primaire mais des efforts restent à faire

En 2014, la grande majorité (93,6 %) des établissements secondaires sont situés en zone urbaine (voir le tableau A4.2 en annexe). Ainsi, 89,7 % des établissements bénéficient d'une connexion d'eau courante et 86,0 % de l'électricité. Le pourcentage des établissements dotés de latrines est de 84,0 %. Le programme des cantines scolaires s'étend au secondaire, même si la couverture de ces cantines est relativement faible (15,3 % des établissements du secondaire en disposent, contre 45,5 % des écoles primaires). Avec la réduction des internats, la présence des cantines au secondaire résoudrait le problème des repas de midi pour les élèves qui habitent loin de leur établissement. Les élèves du secondaire bénéficient aussi des soins de santé, grâce à des campagnes de déparasitage (dans 19 % des établissements) et de vaccination (dans 21 % des établissements). Quant aux campagnes de dépistage, seulement 6,5 % des établissements en ont bénéficié.

II.2. Transformation des moyens en résultats

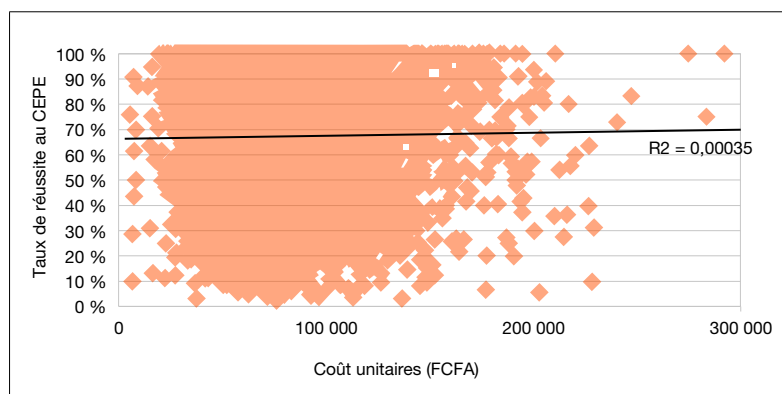
Cette section montre une absence de corrélation entre les moyens mis à la disposition des écoles et les résultats obtenus par les élèves. Elle questionne ensuite les facteurs d'organisation scolaire et de politique éducative qui influent sur ces résultats.

Les résultats scolaires au niveau des établissements dépendent peu du niveau des dépenses

Alors que dans un système bien géré sur le plan pédagogique, les écoles qui disposent de plus de ressources devraient obtenir des niveaux élevés d'acquis scolaires, le graphique 4.6 ne met pas en évidence une relation entre le coût unitaire et les résultats au CEPE dans les écoles primaires publiques ivoiriennes. De façon claire, il existe de nombreuses écoles qui disposent manifestement de ressources raisonnables et qui offrent à leurs élèves une éducation de qualité médiocre (pour un coût unitaire de 100 000 FCFA par

exemple, le taux de réussite au CEPE varie de 8 % à 100 %). De même, certaines écoles disposant de très peu de ressources offrent néanmoins à leurs élèves un enseignement de bonne qualité (le taux de réussite au CEPE de 100 % étant associé à des coûts unitaires allant de 22 000 FCFA à un peu plus de 290 000 FCFA). Si certaines mesures ou intrants sont susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves, il apparaît ici que le coût unitaire salarial n'explique que très peu les résultats.

Graphique 4.6 : Relation entre le coût unitaire salarial et le taux de réussite au CEPE, dans les écoles primaires publiques, 2014



Source : SIGE et calculs des auteurs.

Ce résultat montre qu'il est possible pour certaines écoles d'améliorer leur niveau de performance à dépenses constantes. Une première condition pour cela est d'identifier les facteurs d'organisation scolaire et de politique éducative qui influencent les apprentissages, et ensuite utiliser ces éléments comme leviers d'action pour la gestion scolaire.

Les différences de résultats entre établissements sont autant dues à des différences régionales qu'aux caractéristiques des établissements

Le tableau 4.5 récapitule les résultats de différents modèles de régression visant à expliquer les acquis des élèves à partir des données de l'évaluation nationale des élèves du CE1, du CEPE et de l'évaluation PASEC. Les modèles testés pour l'enseignement secondaire ne sont pas à même d'expliquer la variance des résultats aux examens ; en dehors du ratio élèves-maître, aucun facteur testé n'est significatif. Ceci pose la question de la gestion pédagogique au secondaire, qui au-delà des intrants, est susceptible de générer de larges différentiels de résultats entre établissements.

À l'enseignement primaire⁷⁴, les écoles privées ont de meilleurs résultats, en notant toutefois qu'elles se situent principalement en milieu urbain. La présence d'équipements de base dans l'école tels que l'électricité, l'eau et les latrines, est également associée à de meilleurs résultats. Le ratio élèves-maître ainsi que les redoublements influencent négativement la performance des élèves. Bien que l'effet des

⁷⁴ Les tableaux A4.3 et A4.4 en annexe présentent les résultats des modèles pour l'enseignement primaire.

manuels scolaires et des matériels didactiques ne soit pas stable dans les modèles utilisés, ils constituent un intrant essentiel de base. Il faut souligner par ailleurs que les manuels sont prêtés aux élèves, qui ne peuvent pas les emmener à la maison, ce qui limite leurs opportunités d'apprentissage. L'absentéisme des élèves pénalise leurs acquisitions, de même que celui des enseignants. Ainsi, un élève absent pendant 20 jours est handicapé de 1,8 points, un effet équivalent en magnitude à celui de la fréquentation du préscolaire (qui lui est positif). La formation continue des enseignants ainsi que le fait d'avoir une enseignante en classe favorisent le niveau des acquis.

Tableau 4.5 : Récapitulatif des effets des facteurs influençant le niveau des acquis

Facteurs	Effets
École publique (vs. privée)	---
Équipements de base (eau, électricité, latrines)	+++
Enseignant	
Femme	+
Niveau BAC	- / +
Formation continue	++
Ratio élèves-maître	-
Redoublement	---
Manuel de lecture	++
Matériels didactiques	++
Temps scolaire	
Rentrée scolaire à l'heure	++
Présence des enseignants	++
Fréquentation du préscolaire	++
Campagne de vaccination	++

Source : Résultats extraits de différents modèles de régression des résultats des élèves (CE1, CEPE, PASEC).

Les différences régionales sont marquées. Les DRENET d'Odienné et de Séguéla obtiennent de faibles résultats par rapport aux autres. Dans la modélisation du taux de réussite en fin de cycle par exemple, la proportion de la variance des résultats imputable aux régions est d'environ 10 %, soit la moitié du coefficient de détermination (22 %) du modèle. Ceci implique qu'en moyenne, la moitié des différences de résultats au niveau école s'expliquent par la région de localisation de l'école.

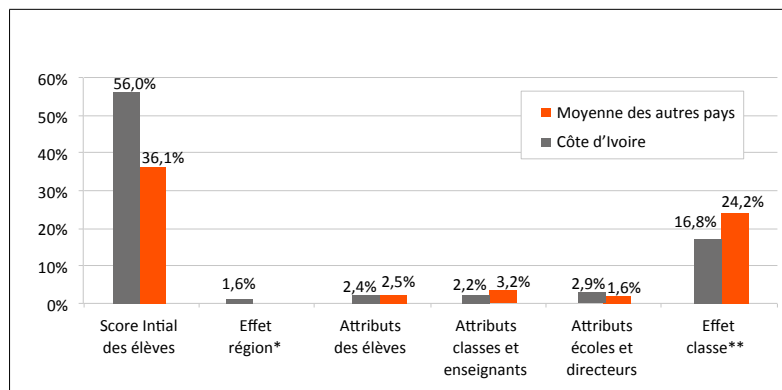
Les facteurs d'organisation scolaire contribuent à expliquer la variabilité des acquis des élèves, mais seulement en partie

Le graphique 4.7 représente la contribution de chaque type de facteur à la variation dans les résultats de l'évaluation du PASEC⁷⁵. Les scores initiaux et finaux sont fortement corrélés en Côte d'Ivoire, plus encore que dans les autres pays. Le niveau initial des élèves, appréhendé par le score en début d'année, explique à lui seul 56 % de la variance dans les résultats ivoiriens, contre 36 % dans les autres pays. Sinon, la typologie des facteurs contribuant le plus à la variance est la même que dans les autres pays. L'effet classe (l'appartenance à une classe particulière, et donc la manière dont elle est gérée) apparaît prépondérant, et révèle l'importance de la gestion pédagogique.

⁷⁵ Les tableaux A4.3 et A4.4 en annexe présentent les résultats des modèles pour l'enseignement primaire.

Graphique 4.7 : Contributions relatives des catégories de facteurs à la variance dans les scores des élèves au PASEC, 2009

Pourcent



Source : PASEC, 2012 et calculs des auteurs.

Note : * Mesuré seulement pour la Côte d'Ivoire. ** L'effet classe reflète l'ensemble des facteurs non mesurables au titre des caractéristiques des classes, comme l'interaction entre l'enseignant et sa classe, le pourcentage d'élèves ayant un bon ou un faible niveau, ou l'image que les élèves ont de leur classe, entre autres.

II.3. Coût-efficacité des facteurs de résultats

Améliorer l'environnement sanitaire des écoles et des élèves devrait relever le niveau de performance des élèves

Le tableau 4.6 récapitule les différents facteurs pouvant améliorer les résultats, auxquels un coût est associé, calculé à partir d'entretiens avec différents services du MENET et les responsables du PUAEB. À partir de ces résultats, une hiérarchie dans les différents intrants et investissements est établie sur la base de la relation coût-efficacité. Le tableau propose aussi une évaluation de la durée nécessaire pour la mise en œuvre des différentes mesures ou pour la fourniture des intrants, soit : à court terme (un an), à moyen terme (deux à cinq ans) ou à long terme (entre cinq et dix ans).

Tableau 4.6 : Analyse du coût-efficacité des facteurs pour les résultats à l'enseignement primaire

FCFA et Points de score

	Coût unitaire annualisé (FCFA)	Effet sur les acquis (points)	Effet sur le taux de réussite au CEPE (points)	Horizon de mise en œuvre
Mesures de gestion				
Redoublement	-79 905	-1,585***	-0,567***	Long terme
Absence des élèves	na	-0,090*	na	Moyen terme
Dépenses courantes				
Préscolaire pendant un an	162 200	+1,731**	na	Long terme
Manuels de maths et français - pour 3 ans	600	ns	ns	Court terme
Kits scolaires	4 500	ns	ns	Court terme
Campagne de vaccination - tous les 5 ans	1 000	na	+1,287**	Moyen terme
Campagne de déparasitage annuel	500	na	ns	Court terme
Campagne de dépistage annuel	1 000	na	ns	Court terme
Investissements				
Électricité (coût par mètre linéaire)	4 869	ns	+2,427***	Long terme
Point d'eau	444	2,328**	ns	Moyen terme
Latrines	16 012	ns	1,323***	Moyen terme
Caractéristiques des enseignants				
Réduire le REM de un point	1 775	na	-0,096***	Long terme
Formation continue - 5 jours	1 500	2,081**	na	Moyen terme

Source : Synthèse des auteurs à partir de la modélisation des acquis et des taux de réussite au CEPE pour les effets, et à partir d'entretiens avec différents services et de modèles de simulation pour les coûts unitaires.

Note : ns : non significatif ; na : non applicable ; *** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; * : significatif au seuil de 10 %.
Le coût unitaire a été calculé sur la base de 40 élèves par classe en annualisant selon la durée de vie et en utilisant un déflateur.

Le tableau permet de suggérer que pour améliorer les résultats, en premier lieu, des mesures de gestion peuvent être prises pour réduire le redoublement et augmenter la présence des enfants à l'école. Les séances de déparasitage peuvent également améliorer la fréquentation scolaire, et la mise à disposition d'un point d'eau est également une mesure candidate. De même, la présence de latrines à l'école est un investissement rentable en termes d'acquis scolaires. Les mesures les plus coût-efficaces sont donc principalement liées à la santé et à l'environnement sanitaire des écoles. L'électricité, dans sa configuration actuelle (raccordement au réseau électrique), revient chère ; l'utilisation de panneaux solaires pourrait être envisagée comme alternative.

L'amélioration du niveau de la fréquentation du préscolaire est également un élément pouvant concourir à de meilleurs résultats au primaire, mais son coût est élevé. La formation continue des enseignants, dont les effets sont importants sur les résultats, peut également être un levier pour la réduction du redoublement et la mise en place de mesures de remédiation. Les manuels et kits scolaires n'ont pas les effets escomptés, ou du moins leur effet n'est pas significatif dans les modèles testés. Le coût du kit apparaît par ailleurs relativement élevé comparativement aux manuels scolaires.

Les constats précédents sur le niveau des acquis et sur le faible pouvoir explicatif des intrants dans les différences de performance observées entre les établissements amènent s'interroger sur la façon dont le système est géré. Comment sont gérés les enseignants et les manuels scolaires ? Si les intrants n'expliquent qu'une partie des résultats, quels sont les autres facteurs susceptibles d'améliorer les résultats des élèves ? Comment les résultats des élèves sont-ils suivis au niveau des établissements ? Et comment les communautés sont-elles impliquées dans la gestion des établissements ?

III. Gestion du système

III.1 Gestion des enseignants

La Direction des ressources humaines (DRH) du MENET est chargée de : i) la gestion du personnel de toutes les catégories, mis à la disposition du MENET ; ii) la gestion et le suivi de la carrière du personnel enseignant, administratif et assimilés ; iii) la gestion de tous les contentieux découlant de la gestion de ce personnel ; et iv) la gestion prévisionnelle des ressources humaines et le contrôle des effectifs du personnel.

Le recrutement des enseignants du primaire privilégié depuis 2013, le statut des IO

Compte tenu de leur importance dans le fonctionnement du système et dans une bonne mise en œuvre des réformes engagées, il est important de s'assurer qu'il y a suffisamment d'enseignants dans le système, qu'ils sont bien formés et bien répartis entre les écoles. Ces différents aspects sont abordés dans cette section ainsi que les aspects relatifs à leur encadrement et au suivi-évaluation.

Il existe deux types de recrutements : le recrutement par voie de concours direct (pour intégrer la fonction publique), et le recrutement par voie de concours professionnel (pour passer d'un statut à un autre). Des nominations sont également faites pour permettre à des agents qui ont le profil d'occuper des postes de travail liés à leur fonction (voir la note A4.5 en annexe). La DRH évalue les besoins en personnel du MENET sur la base des informations remontées par les Directions régionales de l'éducation nationale et de l'enseignement technique (DRENET), qu'elle transmet au Ministère de la Fonction Publique. Ce ministère, en rapport avec le Ministère de l'Économie, informe la DRH du nombre exact d'agents qu'elle peut recruter.

De façon générale, le nombre d'enseignants du public a crû à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau 4.7), et notamment au secondaire, où les effectifs ont crû en moyenne de 5,4 % par an dans le 1^{er} cycle et de 6,9 % par an dans le 2nd cycle, en moyenne. La hausse est également importante au supérieur, où une augmentation moyenne annuelle de 4,9 % est notée. La plus faible augmentation est observée au niveau de l'EFTP avec une croissance moyenne annuelle de seulement 1,5 %.

Tableau 4.7 : Nombre d'enseignants dans les établissements publics, par statut, 2007 et 2013

Nombre et pourcent

	2007	2013	Taux moyen d'accroissement annuel
Primaire	49 587	61 955	3,8 %
Instituteur ordinaire	35 376	35 028	-0,2 %
Instituteur adjoint	7 306	16 924	15,0 %
Stagiaire	2 565	5 328	13,0 %
Bénévole	4 340	4 675	1,2 %
Collège	8 476	11 650	5,4 %
Professeur de collège	5 733	7 321	4,2 %
Professeur de lycée	2 496	2 730	1,5 %
Contractuel	247	1 599	36,5 %
Lycée général	5 329	7 939	6,9 %
Professeur de collège	166	174	0,8 %
Professeur de lycée	4 656	7 765	8,9 %
Contractuel	507	-	-
EFTP	2 571	2 804	1,5 %
Enseignement supérieur	2 434	3 251	4,9 %
Professeur/Directeur de recherche	150	146	-0,4 %
Maître de conférence/Recherche	272	322	2,9 %
Maître assistant/chargé de recherche	686	829	3,2 %
Assistant/Attaché de recherche	1 326	1 936	6,5 %

Source : Chapitre 3.

Au collège, les évolutions à la hausse ont été tirées par le recrutement d'enseignants contractuels, dont le nombre a augmenté de 36,5 % par an entre 2007 et 2013, en moyenne. Au lycée, le principal moteur de croissance du personnel enseignant a été le recrutement de professeurs de lycée, dont le nombre a augmenté de 8,9 % en moyenne par an. Dans l'enseignement supérieur, les évolutions ont surtout concerné les assistants et attachés de recherche (avec un taux de croissance de 6,5 % par an) et les maîtres assistants et chargés de recherche (avec 3,2 % de croissance annuelle), le nombre de professeurs et directeurs de recherche étant resté stable sur la période.

Quant à l'enseignement primaire, l'augmentation a été tirée par le corps des instituteurs adjoints (IA), qui a crû en moyenne de 15 % par an sur la période (leur effectif a été multiplié par 2,3 entre 2007 et 2013). Le nombre d'instituteurs ordinaires (IO) est quant à lui resté quasiment inchangé sur la période. Cependant, les résultats des évaluations nationales et internationales ayant montré que les IA avaient de moins bonnes performances que les IO, il a été décidé en 2013 de ne plus recruter que les IO, qui ont le niveau baccalauréat. C'est ainsi qu'une partie des enseignants bénévoles ayant pris fonction dans le contexte de la crise pour pallier à la pénurie d'enseignants dans certaines zones ont été reversés dans la fonction publique ces dernières années, dans la catégorie IO, mais sans toutefois avoir bénéficié de formation initiale. Dans le cadre de la politique de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, la mesure visant à avoir recours systématiquement aux IO dans le primaire devra être questionnée compte tenu des coûts sous-jacents supérieurs qu'elle engendre.

Les taux d'encadrement sont élevés au primaire, en particulier dans les écoles publiques et en milieu urbain

Une meilleure allocation des enseignants dans les écoles en fonction du nombre d'élèves poursuit trois objectifs :

- l'amélioration des acquis des élèves ;
- l'équité dans la fourniture des services éducatifs de base ; et
- le rétablissement des équilibres régionaux.

Tableau 4.8 : Ratio élèves-maître au primaire, par statut et zone d'implantation de l'école, 2014

Ratio

	REM
Type d'école	
Communautaire	33,5:1
Privé	37,0:1
Public	43,3:1
Lieu d'implantation	
Urbain	45,7:1
Rural	40,0:1
Total	41,9:1

Source : SIGE et calculs des auteurs.

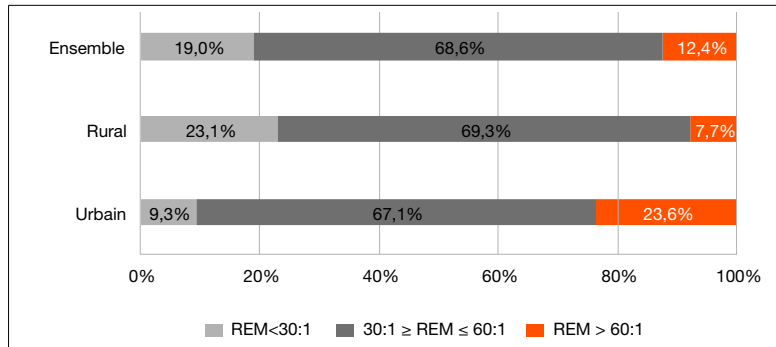
S'agissant du premier point, les analyses ont montré qu'un REM élevé au niveau de l'école ou de la classe a un effet négatif sur les résultats scolaires. Le taux d'encadrement moyen dans l'enseignement primaire au niveau national en 2014 est de 42 élèves par enseignant, mais avec des différences importantes entre les types d'école et le lieu d'enseignement (voir le tableau 4.8). Le REM varie en effet de 34:1 dans les écoles communautaires à 43:1 dans les écoles publiques. Il est par ailleurs plus élevé en milieu urbain (46:1) qu'en milieu rural (40:1).

Il existe par ailleurs de fortes variations du REM entre écoles, avec une proportion importante d'écoles ayant soit un faible nombre d'élèves par enseignant (les écoles sur-dotées) ou un nombre d'élèves très important par enseignant (les écoles sous-dotées⁷⁶). En effet, 19,0 % des écoles ont moins de 30 élèves par enseignant et dans 12,4 % des établissements, plus de 60 élèves se partagent un enseignant (voir le graphique 4.8 ci-dessous).

⁷⁶ Les seuils du REM de 30:1 et 60:1 ont été choisis pour déterminer les écoles sur-dotées ou sous-dotées en enseignants.

Graphique 4.8 : Distribution des écoles publiques primaires, selon le niveau du REM, par zone d’implantation, 2014

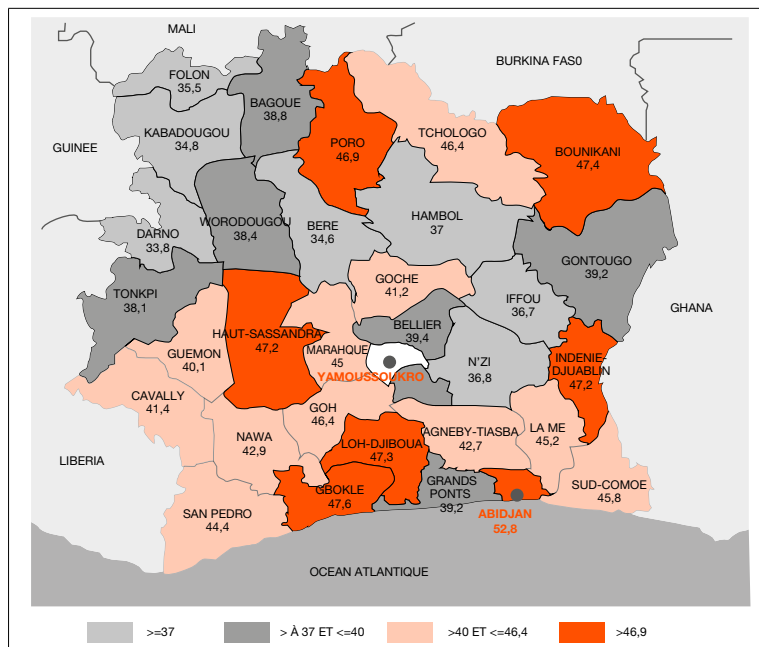
Pourcent



Source : SIGE et calculs des auteurs.

Pour finir sur l’encadrement des élèves, il est important de souligner les importantes disparités qui existent entre régions et au sein de celles-ci. Le REM par région varie de 35:1 à Béré à 53:1 à Abidjan (voir la carte 4.1).

Carte 4.1 : Ratio élèves-maître au sein des écoles publiques primaires, tous statuts d’enseignant, par région, 2014



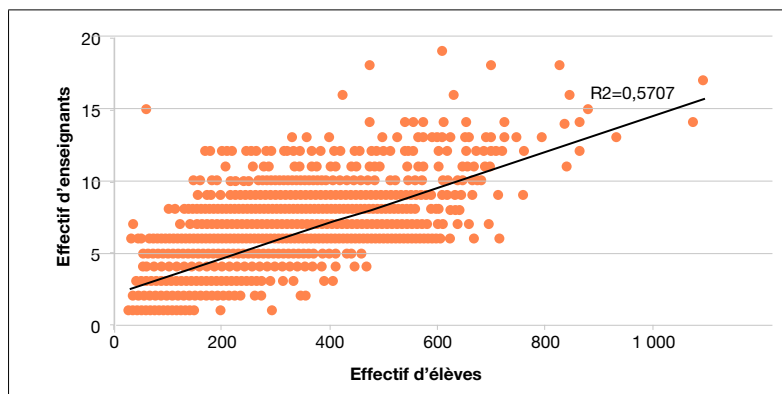
Source : SIGE et calculs des auteurs.

Dans de nombreuses régions, le pourcentage d'écoles sous ou sur-dotées est important. Seules 7 régions sur 32 parviennent à assurer qu'au moins trois-quarts des écoles maintiennent un REM compris entre 30:1 et 60:1 (voir le tableau A4.6 en annexe). Dans l'agglomération d'Abidjan, et dans les communes d'Abobo, d'Adjamé et d'Attécoubé, plus de la moitié des écoles primaires publiques ont plus de 60 élèves par enseignant.

Une part importante des décisions d'affectation des enseignants ne tient pas compte des besoins réels des écoles

En plus d'être insuffisant pour répondre à l'objectif de 40 élèves par enseignant, défini dans le plan d'actions à moyen terme, l'effectif des enseignants du primaire n'est pas réparti de façon optimale entre les écoles (voir le graphique 4.9). En effet, le coefficient de détermination entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves dans une école, est de 0,57 en tenant compte des écoles et enseignants communautaires, et de 0,50 pour les seules écoles publiques, et ne considérant que les enseignants fonctionnaires (les instituteurs stagiaires ne sont pas pris en compte).

Graphique 4.9 : Relation entre le nombre d'élèves et nombre d'enseignants, par école primaire publique et communautaire, tous types de postes, 2013



Source : SIGE et calculs des auteurs.

Le graphique montre que, s'il y a une tendance générale à affecter plus d'enseignants aux écoles ayant plus d'élèves, la situation globale reste très incohérente. À titre d'illustration, des écoles ayant le même nombre d'élèves (par exemple 400 élèves) ont un nombre d'enseignants très variable (entre 3 et 16 enseignants). De même, des écoles qui ont le même nombre d'enseignants (par exemple 5 enseignants) ont à leur charge un nombre très variable d'élèves (de moins de 50 à 700 élèves).

Cette répartition peu optimale des enseignants traduit les déséquilibres régionaux en matière du ratio élèves-maître, mais également des disparités intra-régionales dans l'allocation des enseignants. Même au sein d'une même région, les enseignants ne sont pas bien répartis entre districts et écoles. Seules deux régions (Bagoue et Tchologo) témoignent d'une corrélation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves élevée (proche ou égale à 0,80). Cette corrélation est particulièrement basse à Abidjan (0,14) où le REM est le plus élevé (52,8:1).

L'aléa dans l'allocation des enseignants, de 43 %, est particulièrement élevé en Côte d'Ivoire

Malgré sa diminution entre 2007 et 2014, l'aléa dans l'allocation des enseignants reste élevé en Côte d'Ivoire, situant le pays parmi ceux où les aléas sont les plus élevés. En effet, comme le montre le tableau 4.9, le pourcentage des décisions d'affectation des enseignants primaires du secteur public qui ne relève pas de l'effectif des établissements varie entre à peine 13 % pour la Gambie, et 54 % pour le Ghana. La Côte d'Ivoire est proche de ce maximum, avec un degré d'aléa de 43 %.

Tableau 4.9 : Degré d'aléa (1-R²) dans l'allocation des enseignants du primaire public, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR

Coefficient

	Année	Aléa
Ghana	2009	54
Bénin	2010	52
Côte d'Ivoire	2013	43
Soudan	2009	49
Rép. Démocratique du Congo	2012	48
Sierra Léone	2010	48
Burundi	2010	44
Ouganda	2010	40
Tchad	2012	31
Comores	2010	15
Sao Tomé-et-Principe	2011	13
Gambie	2010	13

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar et calculs des auteurs.

Dans le secondaire public, les enseignants sont généralement sous-utilisés

L'allocation des enseignants au secondaire répond, en principe, à une logique différente de celle du primaire, dans la mesure où elle se fait en fonction de la discipline dans laquelle chaque enseignant est spécialisé et du volume horaire dont les élèves ont besoin. Toute la difficulté à ce niveau d'enseignement revient donc à s'assurer que chaque enseignant arrive à dispenser le volume horaire réglementaire d'enseignement, qui est de 21 heures par semaine dans le 1^{er} cycle et de 18 heures hebdomadaires dans le 2nd cycle. Les résultats du tableau 4.10 ci-dessous montrent que dans la pratique, le système est très loin de cette réalité. Les enseignants du collège font une moyenne 14 heures d'enseignement par semaine et ceux du lycée moins de 12 heures, en moyenne. Ce résultat traduit un taux de sous-utilisation assez élevé des enseignants du secondaire (32 % au collège et 36 % au lycée) et appelle à la mise en place de mesures de rationalisation de leur utilisation.

Tableau 4.10 : Service enseignant effectif dans les établissements secondaires publics, par cycle, 2014*Nombre et heures par semaine*

	Collège	Lycée
Nombre de divisions pédagogiques	6 804	3 305
Nombre d'enseignants	11 650	7 939
Nombre d'heures hebdomadaires élève	24,3	27,7
Service effectif enseignant (heures/semaine)	14,2	11,6
Norme d'utilisation (heures/semaine)	21,0	18,0

Source : SIGE et calculs des auteurs

Le mécanisme d'affectation des enseignants dans les écoles doit être revu

L'allocation des enseignants est donc déficiente et il convient d'investiguer la manière dont les enseignants sont affectés par région et entre écoles, ainsi que comment les mutations peuvent perturber ou non la répartition. Comme l'indiquait le RESEN de 2009 au sujet de l'impact de la crise sur le système éducatif : « Ces évènements ont en effet créé des perturbations très importantes tant dans la zone du « Nord » du pays (du fait du départ d'un certain nombre d'enseignants) que dans la zone « Sud » du pays du fait de l'afflux de certains enseignants, et aussi de certains élèves, venant de la zone Nord. Il n'est pas étonnant que ceci ait engendré des situations locales de sur et de sous dotations relatives. »

Le mécanisme actuel d'affectation des enseignants du primaire repose sur des commissions paritaires et une identification des besoins sur la base des postes vacants par les DRENET, sans que les critères soient clairement spécifiés. Un poste vacant est défini comme une salle de classe n'ayant pas d'enseignant.

La DRH n'utilise pas les données statistiques centrales pour identifier les besoins en enseignants et préparer un projet de répartition qui pourrait servir de base de travail aux discussions. Elle se fie plutôt aux informations fournies par les DRENET. Il existe également un nombre potentiellement important d'enseignants émargeant, mais sans poste, sans oublier les enseignants à la craie qui sont affectés à des postes administratifs. Leur recensement est en cours par la DRH. Enfin, il faut rappeler que les mutations tendent à rapprocher les enseignants, en particulier les femmes, d'Abidjan après un certain nombre d'années de service.

Le nouveau dispositif de codification des postes devrait permettre des améliorations

Pour corriger ces dysfonctionnements et réduire les disparités entre les régions, la DRH a initié un projet de codification des postes de travail, le CODIPOST⁷⁷. Ce dernier s'appuie sur un principe simple : le respect scrupuleux du binôme un poste de travail, un agent. Avec ce nouveau dispositif, il est également prévu de régionaliser les recrutements. Il est par ailleurs assorti d'une redéfinition de la notion de poste vacant, basé sur le nombre d'élèves, afin de corriger les situations de sous-utilisation dans le cas où le poste vacant est basé sur la salle de classe. Au secondaire, le CODIPOST est associé au respect du volume horaire de chaque enseignant selon qu'il soit professeur de collège ou professeur de lycée.

⁷⁷ Un dispositif de recrutement sur poste avait été expérimenté en 2001.

À ce jour, 100 000 enseignants sur un effectif global probable de 110 000 se sont enregistrés dans le dispositif CODIPOST, malgré les réserves de la part des syndicats d'enseignants que celui-ci a suscité au départ (voir le tableau 4.11).

Tableau 4.11 : Bilan de l'enregistrement du personnel du MENET dans CODIPOST, au 25 avril 2015

Nombre

Statut d'enregistrement dans CODIPOST	Nombre
Agents ayant créé un compte	100 167
Agents ayant activé leur compte	99 370
Agents ayant renseigné effectivement leur espace	95 509
Effectif probable	110 000

Source : SIGE et calculs des auteurs

Les perspectives de carrière des enseignants sont relativement bonnes mais de nombreuses grèves sont observées

Les enseignants ont de bonnes perspectives d'évolution de carrière. Ils peuvent évoluer d'un statut à un autre : d'instituteur adjoint à instituteur ordinaire, ou d'instituteur ordinaire à professeur des collèges (voir la note A4.5 en annexe). De plus, les salaires sont relativement attractifs en comparaison avec les pays de la sous-région (voir le chapitre 3). Ils peuvent également accéder à des postes de directeur d'école ou d'autres fonctions administratives, comme indiqué dans la note 4.5 en annexe.

III.2. Gestion des manuels scolaires

Les écoles sont peu dotées en manuels scolaires

En complément des indicateurs présentés dans la première section sur la faible disponibilité des manuels scolaires dans les établissements, il est utile de rappeler que 13 % des établissements primaires publics ne disposent d'aucun manuel, privant ainsi les élèves d'un important outil pédagogique pour leur apprentissage⁷⁸. Par ailleurs, 24 % et 26 % des établissements sur l'ensemble du territoire disposent de moins d'un manuel par élève en mathématiques et en français, respectivement. Les écoles qui offrent plus d'un manuel pour deux élèves représentent 47,6 % du total en mathématiques et 46,9 % en français. Il existe tout de même des établissements dans lesquels chaque élève possède un manuel de mathématiques ou un manuel de français. Leurs proportions sont de 17,9 % et de 13,9 %, respectivement (voir le tableau 4.12 ci-après).

⁷⁸ Cette partie ne traite que l'enseignement primaire, l'État ne fournissant pas de manuels aux élèves du secondaire.

Tableau 4.12 : Distribution des écoles primaires publiques et communautaires, selon la dotation en manuels, par matière, 2014

Pourcent

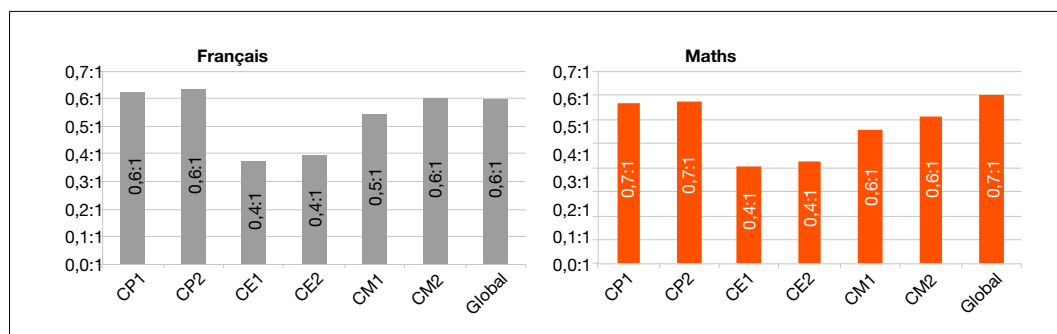
	Mathématiques	Français
Pas de manuel	13,1	13,1
Moins d'un manuel pour deux élèves	21,4	26,1
Plus d'un manuel pour deux élèves	47,6	46,9
Un manuel par élève	17,9	13,9

Source : SIGE et calculs des auteurs

Cette proportion est faible au regard de la politique de distribution gratuite des manuels scolaires entreprise par l'État depuis 2002. Ceci signifie que la dotation des établissements en manuels scolaires n'est pas équitable. Ainsi, 12 % des écoles publiques ont plus de manuels de français que d'élèves, et 16 % qui ont plus de manuels de mathématiques que d'élèves. Ce surplus de manuels, signe d'une distribution inefficace, occasionne des risques de revente. Ce constat n'est pas très encourageant en considérant que ces deux matières sont fondamentales pour l'acquisition des autres savoirs ; particulièrement le français, dans un pays où les connaissances sont transmises en français, qui reste la langue officielle.

Graphique 4.10 : Ratio manuels-élève au primaire, par niveau et matière, écoles publiques et communautaires, 2014

Ratio



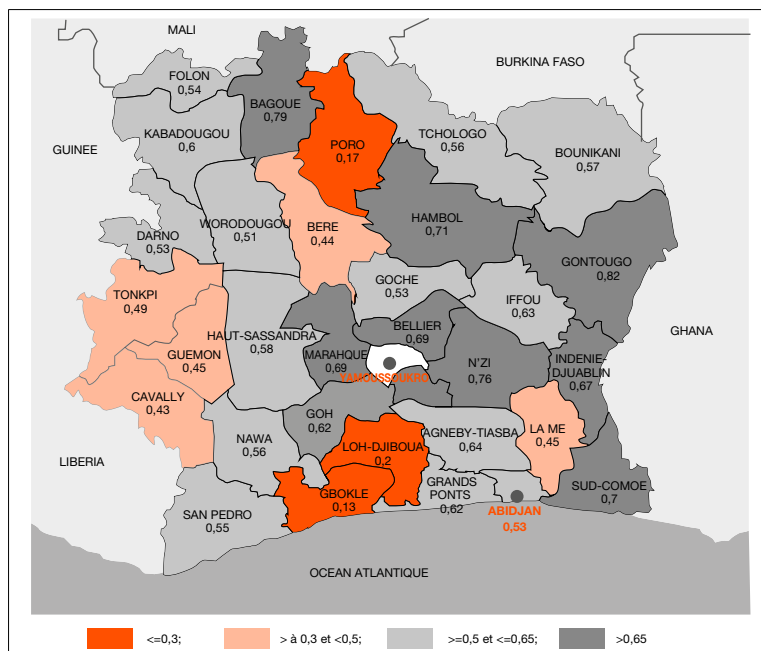
Source : SIGE et calculs des auteurs.

Alors que les ratios manuels-élève en mathématiques et en français sont en moyenne de 0,7:1 et de 0,6:1 respectivement pour l'ensemble des niveaux du primaire, des ratios plus faibles sont observés au CE1 et au CE2 (entre 0,37:1 et 0,43:1). La situation qui prévaut au CE1 et au CE2, avec une dotation inférieure d'un tiers à celle des autres niveaux, demande davantage d'investigation (voir le graphique 4.10). En considérant le statut des écoles, la situation des écoles communautaires est particulièrement inquiétante, car sur l'ensemble du cycle, la proportion d'écoles sans manuel de français est très élevée, et elle augmente de 90 % au CP1 à 98 % au CM2.

La distribution des manuels par région et par école est inéquitable

Les déséquilibres régionaux en matière de dotation en manuels sont marqués (voir la carte 4.2). Dans la région de Gbôklé, les ratios manuels-élève en mathématiques et en français sont de 0,16:1 et de 0,13:1 respectivement, dans la région de Lôh-Djiboua de 0,21:1 et 0,20:1 et dans la région de Poro, de 0,21:1 et 0,17:1. Ces régions souffrent également de ratios élèves-maître élevés et donc de conditions d'enseignement dégradés qui se traduisent par de faibles résultats aux évaluations standardisées.

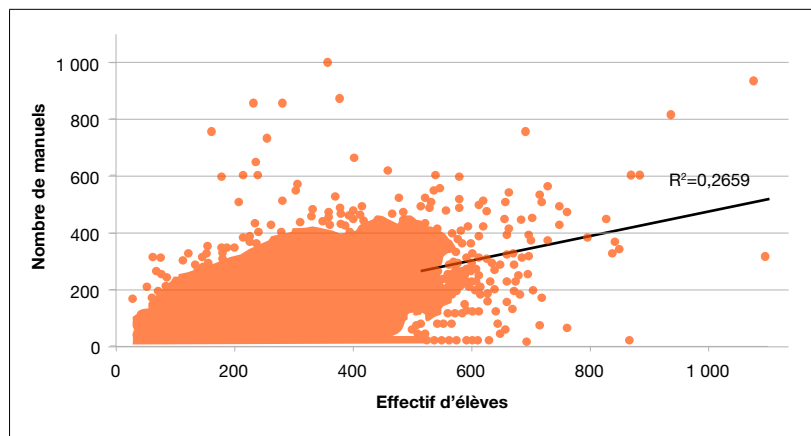
Carte 4.2 : Ratio élèves-manuels utiles de français au sein des écoles primaires publiques et communautaires, par région, 2014



Source : SIGE et calculs des auteurs

Au niveau des écoles, la relation entre le nombre de manuels disponibles et l'effectif d'élèves est particulièrement faible (voir le graphique 4.11 ci-après). En effet, le coefficient de détermination entre le nombre de manuels de français et le nombre d'élèves par école est à peine de 0,27. Ceci indique que dans 73 % des écoles, le nombre de manuels n'est pas en relation avec le nombre d'élèves. Cette réalité, qui suscite plusieurs interrogations, pourrait être liée aux mécanismes de financement, de production, de distribution et de gestion des manuels (voir la section suivante).

Graphique 4.11 : Relation entre le nombre d'élèves et nombre de manuels de français, par école primaire publique, 2014



Source : SIGE et calculs des auteurs

Le système de distribution des manuels via les COGES devrait permettre d'améliorer leur disponibilité, s'il est bien suivi sur le terrain

Le circuit de financement, de production, de distribution et de gestion des manuels scolaires en Côte d'Ivoire suscite quelques commentaires (voir aussi la note A4.7 en annexe). Le processus d'identification des besoins, repose sur des collectes ponctuelles des données plutôt que sur les statistiques scolaires du SIGE, qui contient pourtant une rubrique sur les manuels. Les délais d'impression (deux mois avant la rentrée des classes) apparaissent relativement courts, et peu propices à une remédiation ou un retraitage des manuels en cas de besoin, ni à une bonne préparation de la distribution. La vérification de la livraison est réalisée par la Direction des Affaires Financières du MENET, structure en charge de la distribution et parfois de l'inspection. Une autre structure, par exemple la Direction de la Planification ou la DVSP pourrait être chargée de cette tâche, afin d'asseoir le caractère externe de la vérification de la distribution des manuels.

L'ONG ScoLibris a réalisé une étude complète sur le secteur du livre scolaire en Côte d'Ivoire, en 2008 (ScoLibris, 2008). Cette étude constitue un diagnostic très détaillé de la question des manuels, dans une perspective de dynamisation de l'édition locale. Elle révèle un certain nombre de problèmes dans la distribution des manuels, tout en retraçant l'historique des différents mécanismes utilisés⁷⁹. Selon cette étude, les informations sur les besoins en manuels scolaires ne sont pas toujours remontées au niveau central, et les informations fournies par le ministère aux sociétés chargées de distribuer les manuels ne sont pas fiables (localisation exacte de l'école, nombre de manuels à délivrer, et ainsi de suite).

⁷⁹ En 2010 par exemple, l'armée a été mise à contribution pour la livraison des manuels.

Un nouveau mode d'organisation de la distribution des manuels scolaires se profile cependant, qui pourrait contribuer à répondre à certaines des limitations constatées dans les mécanismes actuels. Celui-ci, mettant à contribution les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) offrirait l'opportunité à la fois d'un meilleur ciblage, local, des besoins, une meilleure équité dans leur distribution et davantage de transparence dans leur gestion. Ce, à condition bien-sûr, que le système mis en place bénéficie d'une supervision appropriée par les DRENET.

III.3. Temps scolaire et gestion de la qualité

Les enseignants du secteur public sont absents deux jours par mois, en moyenne, et les grèves sont la première cause d'absentéisme

La Direction de la Veille et du Suivi des Programmes (DVSP) a effectué une étude sur l'absentéisme des enseignants lors de l'enquête sur les acquis scolaires, en mai 2012. Même si l'enquête repose essentiellement sur les déclarations des enseignants et des chefs d'établissements, qui ont tendance à minorer le phénomène de l'absentéisme, son exploitation donne toutefois des résultats assez intéressants. Ils montrent que les enseignants des élèves enquêtés (c'est-à-dire de la classe de CE1) sont absents en moyenne deux jours par mois, avec des variations importantes à la fois dans la proportion des enseignants qui s'absentent et sur le nombre de jours d'absence dans le mois (voir le tableau 4.13). En effet, alors que 37 % des enseignants ont déclaré avoir été à leur poste tous les jours ouvrables du mois, 3,4 % ont déclaré neuf jours d'absence, et 3 % ont déclaré cinq jours d'absence. Par ailleurs, les résultats montrent que les femmes sont plus assidues que les hommes. Elles sont 43,9 % à déclarer ne pas avoir été absentes le mois précédent, contre 33,7 % pour les hommes.

Tableau 4.13 : Distribution des enseignants primaires, selon le nombre de jours ouvrables d'absence au cours des quatre dernières semaines, 2012

Pourcent et nombre de jours

	Femme	Homme	Total
Nombre de jours d'absence			
0 jours	43,9 %	33,7 %	37,2 %
1 jour	4,5 %	13,1 %	10,2 %
2 jours	26,9 %	31,9 %	30,2 %
3 jours	9,0 %	10,4 %	9,9 %
4 jours	4,5 %	3,5 %	3,8 %
5 jours	6,7 %	1,2 %	3,0 %
6 jours	2,2 %	1,2 %	1,5 %
8 jours	0,0 %	1,2 %	0,8 %
9 jours	2,2 %	4,0 %	3,4 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Nombre moyen de jours d'absence	1,7	1,8	1,77

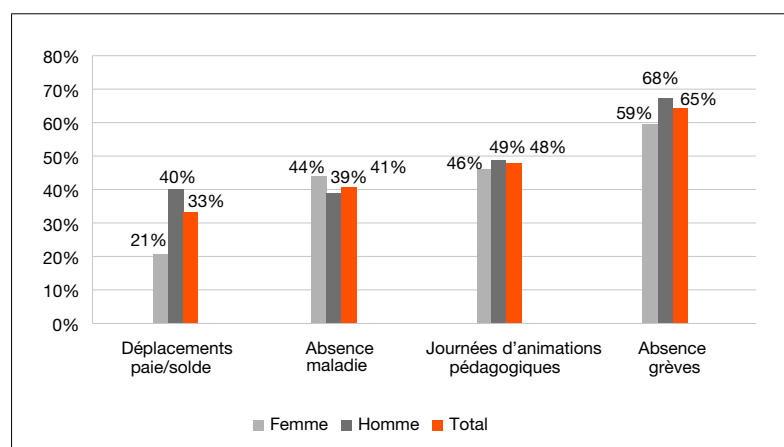
Source : Évaluation des acquis (2012).

Note : Basé sur 146 enseignants.

Parmi les raisons évoquées par les enseignants pour justifier leurs absences, viennent en premier lieu les grèves, citées par 65 % des enseignants (68 % chez les hommes, et 59 % chez les femmes). En second lieu les journées pédagogiques (48 %), et en troisième lieu les maladies (41 %) sont citées pour expliquer les absences (voir le graphique 4.12). Si dans l'ensemble, les déplacements liés à la paie sont cités en dernière position, plus d'hommes justifient leurs absences pour cette cause (40 %) que de femmes (21 %), cette raison étant citée avec pratiquement la même fréquence par les hommes pour les absences dues aux maladies.

Graphique 4.12 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des enseignants, par genre, 2012

Pourcent



Source : DVSP/MENET, 2012.

Une analyse des données disponible par zone d'implantation de l'école et par type d'école fait par ailleurs ressortir les constats suivants (voir le tableau A4.8 en annexe). Les absences dues aux grèves et aux déplacements liés à la paie sont plus fréquents en milieu rural (cités par 68 % et 41 % des répondants, respectivement) qu'en zone urbaine (61 % et 24 %, respectivement). Les journées d'animation pédagogique et les absences maladie sont plus fréquemment causes d'absence en milieu urbain par contre, cités par 57 % et 43 % des répondants, contre 39 % et 38 % en milieu rural.

Contrairement au public, la première raison de l'absentéisme chez les enseignants du privé résulte des journées pédagogiques (67 %) puis de la maladie (50 %). Aucun enseignant du secteur privé n'indique avoir été absent pour cause de grève ou de déplacement lié à l'encaissement de son salaire. Une réflexion sur le système de versement des salaires pourrait résoudre un certain nombre de contraintes. L'introduction d'un système de paiement par téléphone mobile, comme cela se fait au Kenya, pourrait être envisagé, par exemple. Dans la pratique, un système informel s'est mis en place : certains enseignants collectent la paie de leurs collègues, afin d'éviter trop d'interruptions dans les cours.

Les élèves sont absents trois jours par mois en moyenne, principalement pour des raisons de santé

L'enquête sur l'évaluation des acquis réalisée par la DVSP du MENET en 2012 a également exploité les fiches de suivi des élèves remplies par les enseignants entre janvier et mai 2012 pour déterminer leur degré d'absentéisme, et les causes principales. Si en moyenne 43 % des élèves ne se sont absentés aucun jour du mois écoulé, les 57 % restants se sont absentés en moyenne trois jours par mois sur la période. Ce nombre de jours d'absence est de 3,3 dans le public, contre 1,5 jour dans le privé. Par ailleurs, la proportion des élèves qui s'absente est également plus importante dans le public (60 %) que dans le privé (38 %).

Parmi les raisons évoquées par les enseignants pour justifier l'absence des élèves, les raisons de santé sont évoquées pour 72 % des cas. Le désintérêt des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants est cité pour 36 % des cas, et les travaux domestiques pour 32 % des cas. Il est important de souligner ici que la distance à l'école, ainsi que les problèmes de nutrition sont cités pour 30 % et 25 % des cas d'absence des élèves, respectivement (voir le tableau 4.14).

Tableau 4.14 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des élèves selon les enseignants, dans les écoles publiques, 2012

Pourcent

	Fréquence
Raisons imputables à l'élève ou à son environnement	
Santé	72 %
Manque d'intérêt des parents pour l'éducation	36 %
Travaux domestiques	32 %
Manque de motivation	31 %
Problèmes de nutrition	25 %
Autres raisons	
Distance à l'école trop importante	30 %
Insécurité due à la crise	4 %
Inconnue	11 %

Source : DVSP/MENET, 2012.

À l'instar des autres pays⁸⁰, la santé apparaît donc comme la cause principale de l'absentéisme des élèves en Côte d'Ivoire. Or, l'analyse des facteurs de la qualité réalisée ci-dessus a montré que les mesures visant à améliorer l'environnement sanitaire des écoles et la santé des élèves sont très coût-efficaces. La dotation en points d'eau et en latrines, et les campagnes de déparasitage, sont susceptibles d'améliorer la santé des élèves, contribuant ainsi à une amélioration du temps scolaire et de leurs résultats. La mise en place de programmes d'alimentation scolaire devrait également contribuer à réduire l'absentéisme dans les zones où ces programmes n'existent pas encore, dans la mesure où les absences liées aux problèmes de nutrition semblent aussi relativement importantes.

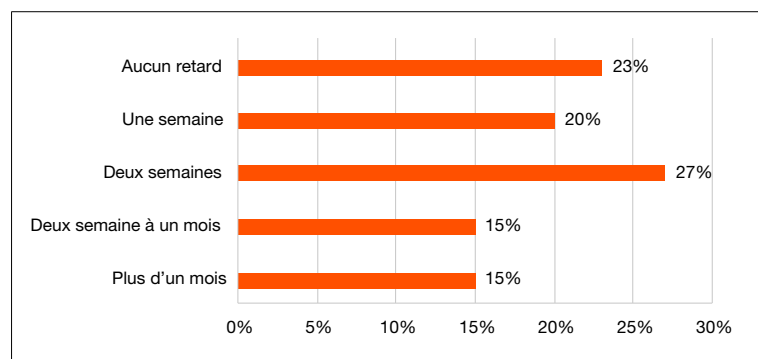
⁸⁰ Voir les rapports du PASEC.

Au final, les élèves perdent deux mois de cours dans l'année, en moyenne, et le temps d'enseignement effectif n'est pas bien utilisé

Sur la base d'une année scolaire de dix mois, les résultats précédents permettent d'estimer à 8,2 le nombre moyen annuel de jours d'absence pour les élèves du public, et à près de 18, le nombre de jours d'absence des enseignants. À cela s'ajoutent les rentrées tardives dans de nombreuses écoles, enregistrées dans le cadre de l'enquête sur le niveau d'apprentissage des élèves de CP1 en lecture (voir le graphique 4.13)⁸¹. La moyenne est estimée à 10 jours de classe perdus. Sur un total de 120 jours de cours, ce sont donc 36 jours de cours qui sont perdus par les élèves des écoles publiques en moyenne, considérant leurs absences, celles de leurs enseignants et le respect du calendrier scolaire. Ceci est équivalent à presque deux mois de cours dans l'année, ou 20 % du curriculum.

Graphique 4.13 : Distribution des écoles selon le retard de la rentrée scolaire, 2014

Pourcent



Source : DVSP/MENET Rapport Niveau de maîtrise des élèves de CP1, 2015 et calculs des auteurs.

Dans le cadre de la mesure⁸² du temps d'enseignement et d'apprentissage, l'observation de séances de cours dans dix écoles a montré que la durée des séances d'activité dispensées était rarement respectée. Sur 61 séances de cours, 22 ont dépassé le temps prescrit et 29 ont été achevées avant la fin de la durée prévue. Au total donc, 51 séances sur 61 n'ont pas respecté la durée des activités prévue dans les emplois du temps. Par ailleurs, 53 % des enseignants ont trouvé que le volume accordé à l'apprentissage de la lecture est insuffisant pour exploiter l'ensemble du contenu du programme.

Toutes les séances achevées cinq minutes après ou avant le temps prescrit se situent dans un seuil tolérable de la gestion du temps. Au-delà de ce seuil, il est question de mauvaise gestion du temps d'enseignement et d'apprentissage. Les causes, attitudes et comportements à l'origine de cette mauvaise

⁸¹ L'enquête a également permis de mesurer le temps d'apprentissage moyen annuel offert aux élèves.

⁸² La notion de temps scolaire peut être examinée sous deux aspects complémentaires. Le premier est de nature quantitative et vise à étudier le volume de temps offert aux élèves et sa répartition au cours de l'année, de la semaine et de la journée. À ce titre, l'étude réalisée par la DVSP/MENET en 2014 n'a pas permis de collecter des informations fiables sur l'absentéisme des élèves et des enseignants. Le second aspect est de nature qualitative, à travers la relation entre les contenus des activités d'enseignement et les apprentissages des élèves.

gestion peuvent être diverses : les enseignants choisissent de ne faire que deux activités sur trois ; les enseignants sont en retard ; les séances sont mal préparées, ou pas du tout ; les heures de reprise après les récréations ne sont pas respectées ; ou les téléphones portables sont utilisés en classe.

Le suivi de la qualité est faible au niveau local et ne repose pas sur des outils standardisés

L'organisation du suivi de la qualité est assurée par l'inspection avec l'appui de la DVSP au niveau central, qui a le mandat de conduire les évaluations des acquis, notamment à travers des tests standardisés. Contrairement à l'inspection, qui dispose des Inspections de l'Enseignement Précoce et Primaire (IEPP) au niveau des régions, cette direction n'a pas de relais au niveau des DRENET permettant le suivi de la qualité au niveau régional ni même l'échange d'informations.

Les inspecteurs sont chargés de réaliser au moins 40 visites d'école dans l'année ; une moitié à des fins pédagogiques, et l'autre à des fins administratives. Les critères de ciblage sont les résultats scolaires, l'absentéisme ou des problèmes spécifiques et graves. Mais d'après le rapport d'évaluation de 2012, les inspections telles que pratiquées actuellement ne favorisent guère les résultats scolaires (DVSP/MENET, 2012). Les faibles résultats des acquis perdurent dans le temps, et les dysfonctionnements constatés ne sont pas corrigés. Cela interroge les modes d'intervention des inspecteurs dans les classes, et plus globalement, le système de réédition de comptes.

Sous l'impulsion de la Direction des Écoles, Lycées et Collèges (DELCO), chaque IEPP organise au sein de sa circonscription les évaluations élaborées selon le nouveau format d'approche par les compétences. Au total, quatre évaluations sont imposées par la DELCO. Un comité dirigé par l'IEPP choisit un sujet pour l'évaluation régulière de chaque niveau. Les évaluations ne sont donc pas standardisées à l'échelle du pays, et ne permettent donc pas de réaliser des analyses comparatives rigoureuses du niveau des apprentissages des élèves.

Le fonctionnement réel des comités de gestion des établissements n'est pas bien évalué et suivi

À l'instar de nombreux pays de la sous-région, la Côte d'Ivoire s'est engagé récemment dans un processus d'implication plus systématique des associations de parents d'élèves dans la gestion des écoles. Le décret présidentiel N°2012-488 du 7 juin 2012 portant sur les attributions, l'organisation et le fonctionnement des Comités de gestion, les COGES, formalise cette volonté. Si les COGES doivent officiellement assurer le suivi des manuels scolaires, le décret ne mentionne pas le temps scolaire ni un véritable mécanisme de suivi des résultats des élèves. La réalisation de projets d'établissement est également peu développée, mais des guides pratiques détaillant ces aspects sont fournis aux COGES. Cependant, l'implication de certains COGES dans le suivi du quantum horaire, en veillant sur la présence des maîtres à leur poste, a été notée.

Le fonctionnement des COGES pourrait être mieux suivi et évalué sur le terrain, afin d'identifier de potentiels décalages entre la théorie et les pratiques. Le questionnaire statistique au niveau des établissements scolaires renseigne potentiellement sur le fonctionnement des COGES (rythme des réunions, existence d'un projet d'établissement et ainsi de suite), mais les données ne sont pas systématiquement renseignées, ni exploitées. Ces données méritent une attention particulière, afin de suivre la mise en œuvre des COGES au niveau des établissements et d'affiner leur mission au fil du temps.

Si les statistiques mettent en lumière un bon déploiement des COGES au niveau des établissements, avec 88 % des établissements ayant un COGES au primaire, peu sont subventionnés (à peine 42 %). Les budgets des établissements sont gérés au niveau de l'IEPP et concernent l'achat de petit matériel, de ressources techniques et l'entretien des locaux. L'autonomie financière des établissements est donc limitée, voire presque nulle. Le système statistique pour l'éducation (SIGE) dont dispose la Côte d'Ivoire est relativement performant, mais les données semblent être sous-exploitées pour des fins de pilotage, que ce soit pour l'affectation des enseignants, la gestion des manuels scolaires ou le suivi des COGES. Les établissements ne reçoivent pas de retour sous forme de fiches ou tableau de bord écoles, notamment.

Principaux enseignements

D'après les données de l'EDS-MICS 2011-12, plus de trois-quarts des adultes âgés de 22 à 44 ans ayant eu une scolarité primaire complète, savent lire aisément. Cette proportion passe à 100 % après dix années de scolarisation, montrant que la réalisation de l'objectif de l'enseignement de base de dix ans est un levier important pour réduire le taux d'analphabétisme.

Malgré l'augmentation globale des taux de réussite aux examens nationaux depuis 2000, à tous les niveaux d'enseignement, les évaluations standardisées nationales et internationales du niveau des acquis au primaire montrent que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales. En effet, les résultats de l'évaluation nationale de 2012 montrent que 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement. Les élèves rencontrent plus de difficultés en conjugaison et en grammaire, où 83 % et 85 % d'entre eux réussissent moins de la moitié des items concernés, respectivement. Même si les performances des élèves sont un peu meilleures en orthographe (un tiers des élèves réussit plus de la moitié des items) et en lecture (43 % des élèves réussissant plus de la moitié des items), il reste que la majorité des élèves a un niveau de maîtrise nettement insuffisant en français.

En mathématiques, les opérations, le raisonnement et la géométrie sont les domaines où les élèves ont le plus de difficultés au primaire. Ces difficultés se répercutent aux niveaux supérieurs du système, où une désaffection des élèves pour les séries scientifiques est notée. En effet, alors que le chapitre 2 fait état de la faible proportion des étudiants dans les séries scientifiques dans l'enseignement supérieur (malgré la politique de rééquilibrage prônée dans la lettre de politique éducative de 2009), les élèves de la série C (mathématiques et physique) n'ont représenté que 3 % des inscrits aux examens du baccalauréat en 2014. Même si le taux de réussite de cette série est l'un des plus élevés du pays (59 % en 2014, contre une moyenne de 37 %), le nombre de bacheliers qu'elle offre aujourd'hui à l'enseignement supérieur demeure très insuffisant pour atteindre les objectifs de croissance et de développement nationaux.

Il est par ailleurs utile de signaler trois résultats importants sur le niveau des acquis : i) l'existence de fortes disparités régionales dans les résultats aux examens nationaux ainsi que dans les évaluations standardisées ; ii) les différences de résultats entre établissements scolaires, qui tiennent autant aux différences régionales qu'aux caractéristiques des établissements (type, équipement de base, organisation pédagogique et ainsi de suite) ; et enfin iii) le fait qu'une partie substantielle de ces différences relèverait d'une gestion administrative et pédagogique qui demande à être améliorée.

Dans l'enseignement primaire par exemple, la variabilité dans l'encadrement des élèves est marquée. Alors que le taux d'encadrement moyen est de 42 élèves par enseignant au niveau national, par niveau il oscille entre 53 au CP1 et 36 au CM2, et par région entre 34 à Touba et 56 à Abidjan, en moyenne. Par ailleurs, même si la cohérence de l'allocation des enseignants publics aux écoles individuelles s'améliore, il reste tout de même qu'en 2014, 43 % des décisions d'affectation des enseignants aux établissements se sont faits sur d'autres critères que les besoins réels des écoles, tels que déterminés par l'effectif d'élèves. Par ailleurs, en plus d'être insuffisants, les manuels scolaires sont également mal répartis entre les établissements scolaires. En effet, alors qu'au niveau national la disponibilité est estimée à un peu plus d'un livre pour deux élèves en français et en mathématiques, il n'existe quasiment pas de manuels dans les deux disciplines dans la région de Sassandra, alors qu'à l'inverse les régions de Bondoukou, Boundiali et Dimbokoro ont un manuel par élève, dans les deux disciplines.

Enfin, il faut préciser que le volume d'enseignement dont bénéficient les élèves du primaire varie fortement selon les écoles, et qu'environ deux mois de cours sont perdus en moyenne par année scolaire du fait de l'absentéisme (des enseignants et des élèves) et du fait de retards de la rentrée scolaire par rapport à la date officielle.



CHAPITRE 5

Efficacité externe

Une fois terminée son éducation et sa formation, l'individu, muni des connaissances acquises, cherche à intégrer le système économique pour y trouver un emploi. L'évaluation de l'efficacité externe du système d'éducation et de formation permet de savoir dans quelle mesure il a permis à chacun d'être utile à la société, mais aussi de tirer des bénéfices personnels de la formation acquise⁸³. L'efficacité externe prend comme référence l'usage, pendant leur vie adulte, des connaissances, compétences et qualifications acquises par les sortants du système éducatif.

Cependant, le fait que l'État ne dispose pas toujours d'informations adéquates sur les sortants rend difficile la formulation de politiques. En effet, l'analyse de l'efficacité externe est essentielle, en particulier pour la planification de l'offre de formation au-delà du cycle primaire, pour une meilleure orientation des financements dédiés à la formation, en adéquation avec les besoins de l'économie, mais aussi pour la formulation de politiques correctives.

Le contexte dans lequel s'insèrent les sortants du système éducatif est analysé dans la première partie de ce chapitre, en examinant les initiatives mises en œuvre par les pouvoirs publics pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, une fois sortis de l'école. La deuxième partie porte sur la performance des sortants du système éducatif sur le marché du travail. La troisième partie questionne la qualité de l'offre mise à la disposition du marché du travail par le système éducatif, et son adéquation avec la demande. La dernière partie est une discussion sur la partition que devrait jouer le système éducatif à moyen terme, afin d'accompagner au mieux le pays dans sa marche vers l'émergence. La majorité des analyses est basée sur les données de l'enquête emploi réalisée par l'Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi en février 2014 (ENSETE, 2013).

⁸³ La mesure permet d'analyser la valeur ajoutée de l'éducation/formation pour l'individu lui-même, pour sa famille et pour la société. Cette valeur ajoutée est évaluée tant sur le plan social qu'économique.

I. Contexte du marché du travail

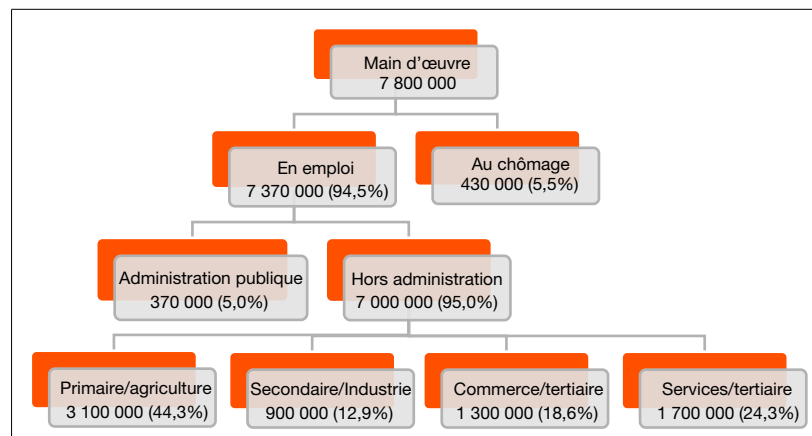
I.1. La situation globale en matière d'emploi

En Côte d'Ivoire, parmi les 23,2 millions d'habitants qui constituent la population totale en 2013, la main d'œuvre, qui comprend les individus âgés de 15 à 64 ans, s'élève à environ 7,8 millions (voir le graphique 5.1 ci-dessous). Elle est constituée à 94,6 % de personnes en emploi et à 5,4 % de personnes au chômage, dont sept sur dix sont concernés par le chômage de longue durée. Ce faible taux de chômage, inférieur à celui des pays développés, ne reflète pas la pleine réalité du marché de l'emploi, dans la mesure où les résultats de l'enquête ENSETE de 2013⁸⁴ montrent par exemple qu'environ 20 % des personnes en emploi sont concernées par le sous-emploi lié à la durée de travail.

L'administration publique ne représente que 5 % de la population en emploi, soit 370 000 personnes qui exercent au sein de la fonction publique et parapublique. En observant la répartition de la population en emploi hors de l'administration, il apparaît que le marché de l'emploi est dominé par les activités du secteur primaire (agriculture, pêche et sylviculture), qui occupent près de 3 millions de personnes (soit 44,3 % de la population en emploi hors de l'administration publique), suivies par les activités liées aux services (24,3 % des personnes en emploi hors de l'administration) et le commerce (18,6 %). Les activités liées au secteur secondaire et aux industries emploient environ 900 000 personnes âgées de 15 à 64 ans, et représentent 12,9 % de la population en emploi hors de l'administration publique.

Graphique 5.1 : Structure du marché du travail, par domaine d'activité, 2014

Nombre et pourcent



Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

⁸⁴ L'ENSETE s'inscrit dans le dispositif de suivi des indicateurs du marché du travail mis en place par l'État de Côte d'Ivoire en juin 2012. Les données de l'enquête 2013 ont été collectées en février 2014.

En 2014, le secteur le plus pourvoyeur d'emplois est celui des entreprises informelles non agricoles, où travaillent 48,4 % des actifs âgés de 15 à 64 ans, suivi des entreprises agricoles traditionnelles, qui emploient 42,5 % de la population active. Les administrations publiques et les entreprises parapubliques, quant à elles, concentrent 4,8 % des emplois, et les entreprises privées formelles représentent 4,3 % des emplois (voir le tableau 5.1 ci-dessous).

Tableau 5.1 : Distribution de la population active occupée, par secteur d'activité, Côte d'Ivoire et quelques pays comparateurs, 2014 ou APR

Pourcent

	Secteur moderne			Secteur informel		
	Public	Privé	Ensemble	Agricole	Non agricole	Ensemble
Côte d'Ivoire - 2014	4,8	4,3	9,1	42,5	48,4	90,9
Bénin - 2010	3,4	3,6	7,0	-	-	93,0
Mauritanie - 2010	13,0	3,6	16,6	38,7	44,7	83,4
Togo - 2011	4,3	9,0	13,3	-	-	86,7

Source : Base d'indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar, ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Même s'il faut prendre en compte le fait que les données relatives aux autres pays ne datent pas de la même période et que la situation de certains pays peut avoir évolué, dans une perspective comparative régionale, la part des emplois offerts dans le secteur privé moderne en Côte d'Ivoire est légèrement supérieure à celle du Bénin et de la Mauritanie ; par contre elle est nettement inférieure à celle du Togo.

1.2. Initiatives pour l'accès des jeunes à l'emploi

Un certain nombre d'initiatives sont mises en œuvre tant au niveau du MEMEASFP, principal ministère en charge de l'emploi, qu'à celui des ministères sectoriels, en vue de favoriser l'accès à l'emploi des jeunes, et plus généralement des populations vulnérables.

Initiatives du MEMEASFP

L'ensemble des programmes d'insertion conduits par le MEMEASFP, pour lesquels des financements ont été acquis, portent sur un effectif de 57 200 jeunes, pour un coût de 39,6 milliards de FCFA sur la période 2013-15. Compte tenu de l'ampleur du chômage, touchant 430 000 individus en 2014, ces efforts restent modestes.

Le tableau 5.2 ci-dessous donne plus de détails sur les différents programmes qui ont été mis en œuvre. Les informations disponibles montrent que 97,4 % des jeunes ciblés sont bénéficiaires d'initiatives au titre de programmes financés par les partenaires techniques et financiers. Le Projet emploi Jeune et développement des compétences (PEJEDEC) et le Contrat de désendettement et de développement (C2D) sont les deux principaux, couvrant 48,1 % et 33,6 % des bénéficiaires, respectivement. Les financements de l'État, en comparaison, ne couvrent les besoins que de 2,6 % des bénéficiaires. Ceci pose logiquement un problème de soutenabilité de ces différentes initiatives d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail, sur le moyen et long terme.

Par ailleurs, le tableau indique que la majorité des bénéficiaires ciblés sont des jeunes dont le niveau éducatif est faible ou inexistant. Les programmes d'auto-emploi, ciblant les jeunes peu ou pas qualifiés, et le programme de travaux à haute intensité de main d'œuvre, ciblant les jeunes déscolarisés en milieu urbain représentent à eux deux 76,5 % des bénéficiaires.

Tableau 5.2 : Bénéficiaires des principaux programmes d'insertion professionnelle des jeunes mis en œuvre par le MEMEASFP, par source de financement, 2014

Nombre de bénéficiaires

Programmes Groupe cible	PEJEDEC	JSDP	C2D	État	BAD	Total
Programme d'Aide à l'Embauche <i>Diplômés de l'enseignement général, technique et professionnel</i>	2 250	-	675	-	-	2 925
Contrats d'apprentissage et formations professionnelles de courte durée. <i>Jeunes sans titres professionnels</i>	8 000	-	500	-	-	8 500
Programmes d'auto-emploi <i>Jeunes pas ou peu qualifiés</i>	4 750	7 000	12 350	-	-	24 100
Travaux à haute intensité de main d'œuvre <i>Jeunes déscolarisés en zone urbaine</i>	12 500	-	4 723	465	2 000	19 688
Programme spécial de requalification et de mise en adéquation emploi-formation. <i>Chômeurs diplômés de longue durée</i>	-	-	-	1 000	-	1 000
Service civique d'aide à l'emploi et au développement <i>Jeunes à risque</i>	-	-	1 000	-	-	1 000
Total	27 500	7 000	19 248	1 465	2 000	57 213
	(48,1 %)	(12,2 %)	(33,6 %)	(2,6 %)	(3,5 %)	(100 %)

Source : Plan d'actions 2014/2015 de la stratégie de relance de l'emploi.

Note : Les programmes sont présentés par ordre décroissant du niveau de qualification ou éducatif des bénéficiaires. PEJEDEC - Projet emploi Jeune et développement des compétences ; JSDP - Junior staff développement program ; C2D - Contrat de désendettement et de développement ; BAD - Banque Africaine de Développement.

Initiatives sectorielles

Il est important de préciser que si la Politique Nationale de l'Emploi (PNE) a pour principale finalité de favoriser la création d'emplois. Ce sont les stratégies sectorielles, qui elles permettent, d'agir de manière réelle et effective sur les différents leviers de la création d'emplois.

À ce niveau, l'opération de cartographie des initiatives de création d'emplois initiée par le MEMEASFP en janvier 2013 a fait ressortir un potentiel de création d'environ 269 000 d'emplois sur la période 2013-15, par le biais des initiatives portées par les ministères techniques, les ONG et diverses organisations professionnelles. Cette estimation est le fruit d'un intense travail de terrain effectué par les équipes du MEMEASFP, ce qui a permis d'identifier d'ores et déjà un potentiel important de projets générateurs de revenus et d'emplois. Le MEMEASFP a également pris les dispositions idoines en matière de suivi et d'accompagnement des porteurs de ces initiatives, notamment à travers la formation professionnelle, l'insertion professionnelle, et la recherche de financements.

Il faut relever que plusieurs autres initiatives sont en cours d'adoption. Il s'agit principalement de mesures en faveur de l'emploi visant à atteindre les objectifs suivants : i) l'amélioration significative de la demande du secteur privé, en lien avec le développement d'une main d'œuvre qualifiée pour des entreprises compétitives et des salaires décent ; ii) l'optimisation et la pérennisation du financement des actions en

faveur de l'emploi ; iii) l'appropriation par les collectivités décentralisées de la problématique de l'emploi et de la formation ; et iv) l'amélioration du fonctionnement du marché du travail avec une circulation optimale de l'information.

II. Insertion professionnelle des sortants du système éducatif

II.1. Transition école-marché du travail

En Côte d'Ivoire, l'âge moyen auquel plus de la moitié des jeunes (âgés de plus de 15 ans) terminent leur éducation ou leur formation est estimé à 20,5 ans, et l'âge auquel au moins la moitié des jeunes sont en emploi est estimé à environ 24 ans. La durée moyenne de la transition école-activité est donc de 3,5 ans. Moins cette durée est longue, meilleures sont les conditions d'insertion professionnelle des jeunes.

Les données par niveau d'enseignement montrent que les jeunes ayant atteint le niveau supérieur et ceux de l'EFTP font une meilleure transition école-marché du travail que ceux des autres cycles (voir le tableau 5.3). Les jeunes de niveau primaire ou sortant du collège avec une éducation d'une durée estimée à six ans, sont ceux qui font face aux transitions les plus longues, n'ayant pas les compétences nécessaires pour s'insérer rapidement dans l'économie. Ce constat commande aux décideurs la prise de mesures visant non seulement l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle, mais aussi l'accroissement de sa capacité d'accueil afin d'y orienter le maximum de jeunes terminant l'éducation de base. Ces mesures permettraient de qualifier la majorité des jeunes avant leur entrée sur le marché du travail, ce qui contribuerait à réduire efficacement la durée moyenne de la transition, qui reste somme toutes relativement élevée.

Tableau 5.3 : Durée moyenne de transition école-marché du travail, selon le plus haut cycle atteint, 2014

Nombre d'années

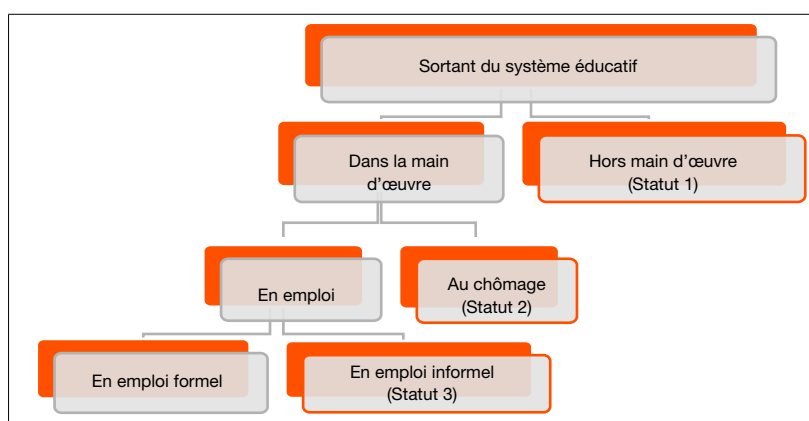
	Durée
Primaire	6
Collège	5
Lycée	6
EFTP	3
Supérieur	2
Moyenne	3,5

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

II.2. Performance des jeunes durant les premières années de vie active

L'insertion professionnelle étant un phénomène multidimensionnel, il est important lorsqu'il s'agit d'apprécier l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif, de considérer le maximum de facettes possibles. Le graphique 5.2 ci-dessous présente une photographie du positionnement possible des individus d'une cohorte de sortants du système éducatif après quelques années.

Graphique 5.2 : Facettes possibles de l'insertion professionnelle d'une cohorte de sortants du système éducatif après quelques années



Source : IYPE/Pôle de Dakar.

Note : Il est souhaitable que le moins de personnes possible aient les statuts 1, 2 ou 3.

Comme c'est couramment le cas dans les analyses de ce type, le chômage⁸⁵ est la première préoccupation à considérer lorsqu'il s'agit d'apprécier la performance des sortants sur le marché du travail. Cependant, le chômage seul ne peut rendre pleinement compte de leur performance. Une diminution du taux de chômage entre deux générations consécutives, par exemple, ne peut être utilisée pour juger systématiquement d'une meilleure performance en matière d'insertion. Plusieurs facteurs ont un impact significatif sur l'évolution du taux de chômage. En dehors du rythme de la croissance économique, qui peut influencer le nombre d'emplois créés et réduire le chômage, il existe un ensemble de réformes structurelles, qui peuvent impacter sur le taux de chômage, entre autres : i) les caractéristiques du système fiscal et social ; ii) la rigidité du salaire minimum (ou son inexistence ou sa diminution) ; et iii) la baisse du coût du travail pour les nouveaux entrants.

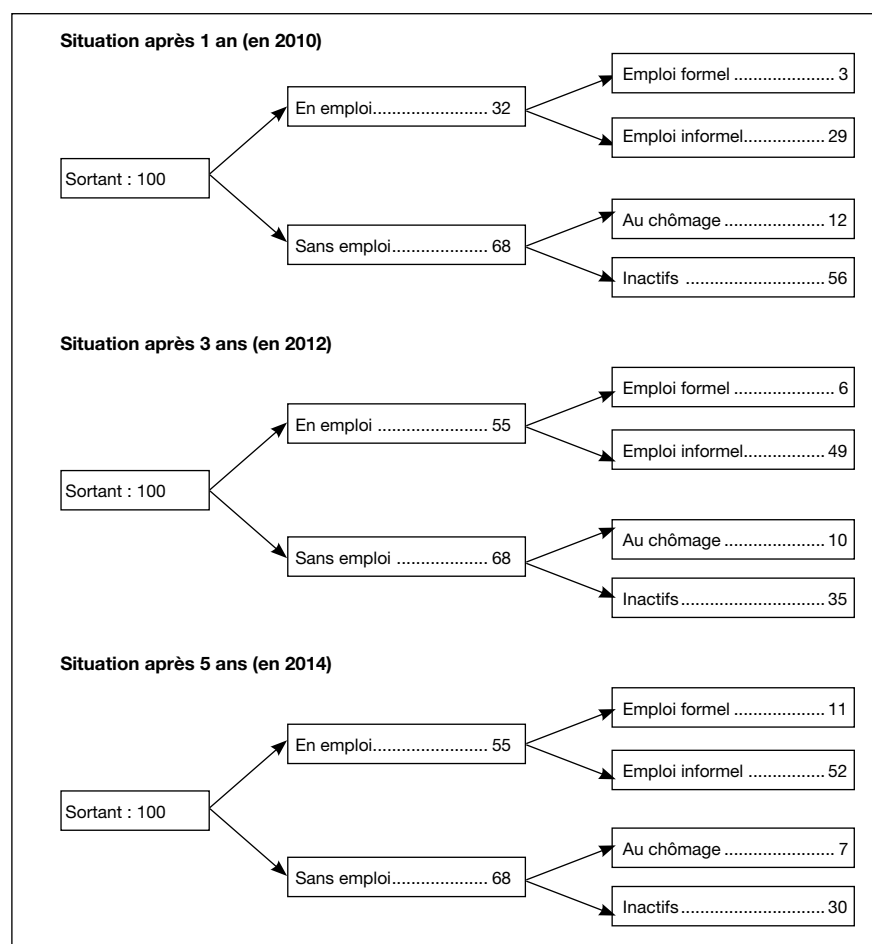
C'est dans cette perspective qu'il est utile d'accompagner le taux d'emploi ou de chômage d'autres indicateurs, comme le taux de main d'œuvre (ou taux d'activité), et le taux d'emploi formel, afin d'appréhender d'autres facettes de l'insertion. Par ailleurs, les premières années ne reflétant pas forcément une insertion fiable, et pouvant fausser le travail d'analyse sur la relation formation-emploi, le choix a été fait ici de faire un suivi de la situation d'activité des sortants durant les cinq premières années de leur vie active.

⁸⁵ Selon le Bureau International du Travail, les individus au chômage sont définis comme les sans-emplois qui sont à la recherche active d'un emploi au cours de la période de référence et disponibles pour travailler.

Le graphique 5.3 ci-dessous présente ainsi une analyse transversale de la situation des jeunes âgés de 15 à 29 ans, sortis du système éducatif en 2009. C'est une photographie réalisée sur ces jeunes un an, trois ans et cinq ans après leur sortie de l'école. Ainsi, sur 100 jeunes sortis du système éducatif en 2009, 32 % avaient un emploi l'année suivante, 55 % étaient en activité trois ans plus tard, et au bout de cinq ans, 63 % de la cohorte avait un emploi.

Graphique 5.3 : Photographie de la situation d'activité des jeunes sortis du système d'éducation et de formation en 2009, après 1 an, 3 ans et 5 ans

Nombre de jeunes, d'une cohorte de 100



Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Note : Sur 100 jeunes sortis du système éducatif en 2009, 32 étaient en emploi 1 an après (soit en 2010) ; parmi eux, 29 avaient un emploi informel/précaire.

Le taux d'emploi, défini comme la part des individus actifs qui ont un emploi, passe ainsi de 72 % un an après la fin de l'éducation/formation à 90 % cinq ans après. De même, la proportion de la cohorte ayant un emploi formel passe de 3 % après un an à 11 % cinq ans après la sortie du système éducatif.

Ces résultats montrent que si globalement les jeunes ont des difficultés à s'insérer sur le marché du travail au début de leur vie active, leur situation s'améliore avec le temps, même si le taux d'emploi formel reste globalement bas.

Il en résulte que le taux global d'insertion des sortants (TGIS), qui est un indicateur synthétique du taux de main d'œuvre, du taux d'emploi et du taux d'emploi formel, et rend compte de l'insertion, s'améliore aussi dans le temps, de 17 % la première année à 31 % cinq ans après la fin des études⁸⁶.

Il ressort aussi que l'insertion en Côte d'Ivoire est une fonction croissante des qualifications et compétences acquises, puisque le TGIS croît avec le niveau d'éducation (voir le tableau 5.4). Les sortants de l'EFTP et de l'enseignement supérieur sont ceux dont l'insertion est la meilleure au bout d'une année, avec des TGIS respectifs de 23 % et de 22 %. Les sortants du primaire, très peu qualifiés, se caractérisent par un TGIS nettement plus faible, de 12 %. Par ailleurs, la majorité de ces derniers trouve un emploi dans le secteur informel : leur taux d'emploi informel un an après leur sortie de l'école est estimé à 98 %.

Tableau 5.4 : Suivi transversal de l'insertion professionnelle de la cohorte de jeunes sortis de l'école en 2009, après 1 an, 3 ans et 5 ans, et par niveau éducatif

Pourcent

	1 an après (2010)	3 ans après (2012)	5 ans après (2014)
Taux de main d'œuvre	56 %	65 %	70 %
Taux d'emploi	72 %	85 %	90 %
Taux d'emploi formel	9 %	11 %	18 %
Taux global d'insertion des sortants (Moyenne)	17 %	24 %	31 %
Primaire	12 %	12 %	17 %
Secondaire 2 nd cycle général	21 %	26 %	42 %
EFTP	23 %	22 %	30 %
Supérieur	22 %	48 %	58 %

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Pendant les premières années de vie active, les jeunes alternent entre plusieurs statuts (chômage, inactivité/formation, stage et emploi), ceci traduisant des difficultés d'insertion sur le marché du travail. Le fait de considérer des analyses transversales comme présentées dans le graphique 5.3 ci-dessus présente l'inconvénient de masquer l'instabilité des trajectoires et de ne pas tenir compte de la durée que les individus passent avec chaque statut. Le graphique 5.4 ci-après fait ressortir les résultats obtenus pour ce qui concerne le temps passé dans les différents statuts durant les cinq premières années de vie active.

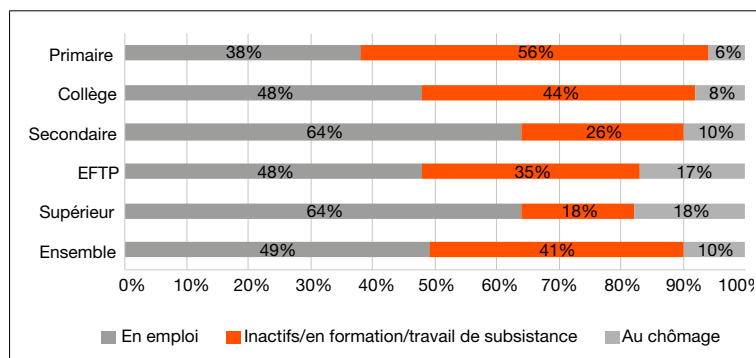
⁸⁶ Le taux global d'insertion des sortants au marché du travail (TGIS) est un indicateur synthétique pour apprécier la performance globale des sortants du système éducatif à leur entrée au marché du travail. Il synthétise l'occurrence des trois statuts qualifiés par le graphique 5.2, à savoir les individus hors main d'œuvre, les individus au chômage et les individus en emploi précaire. Dans une situation idéale, ce taux tendrait vers 100 %, impliquant alors que tous les sortants du système éducatif ont des emplois, et de qualité.

Si en terminant leur éducation, les sortants de l'EFTP étaient les mieux insérés, suivi des sortants du supérieur et de ceux du 2nd cycle du secondaire de l'enseignement général (TGIS respectifs au bout d'une année de 23 %, 22 % et 21 % - voir le tableau 5.4 ci-dessus), il ressort que la tendance se renverse légèrement avec le temps. Ce sont en effet les sortants de l'enseignement supérieur et du 2nd cycle de l'enseignement général qui ont passé le plus de temps en emploi (64 % sur cinq ans), suivi des sortants de l'EFTP (48 %).

Quant aux sortants du primaire, ils ont passé bien plus de la moitié (62 %) des cinq premières années après leur sortie du système éducatif en inactivité, en travail de subsistance ou au chômage. Ces résultats montrent une fois de plus que sortir du système d'éducation et de formation sans un minimum de qualifications constitue un réel handicap sur le marché du travail.

Graphique 5.4 : Temps cumulé passé dans différents statuts durant les cinq premières années de vie active, 2009-14

Pourcent



Source : ENSET, 2013 et calculs des auteurs.

III. Adéquation de l'offre et la demande en capital humain

L'offre du système éducatif est jugée être de qualité si celle-ci satisfait totalement aux exigences minimales du marché du travail. Cette section apporte des éléments de réponse aux trois questions suivantes : Comment est composée l'offre annuelle du système éducatif ivoirien ? Est-ce qu'elle satisfait les exigences minimales du marché du travail ? Existe-t-il une adéquation quantitative entre l'offre annuelle du système éducatif et la demande du marché du travail ?

III.1. Évaluation de la qualité de l'offre de main d'œuvre mise à la disposition du marché du travail par le système éducatif

L'offre en capital humain du système éducatif est composée majoritairement de personnes ayant un enseignement de base, ce qui ne satisfait pas les exigences minimales du marché du travail

Chaque année, une cohorte d'élèves ou apprenants sort du système éducatif, avec ou sans qualifications. Ce flux de jeunes constitue « l'offre » du système éducatif au marché du travail. L'ENSETTE de 2013 a été exploitée pour caractériser l'offre annuelle du système éducatif ivoirien, à travers la question qui a été posée aux individus enquêtés sur leur date de sortie de l'école. L'analyse de cette question a permis d'estimer et de caractériser l'offre du système éducatif sur le marché du travail durant les trois dernières années. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 5.5.

Il ressort qu'en moyenne, 200 000 personnes ont été mises à la disposition du marché du travail chacune de ces trois dernières années. L'offre du système éducatif en 2013 est composée à 44 % de personnes ayant fait uniquement le cycle primaire, 23 % ayant fait le 1^{er} cycle du secondaire général, 15 % le 2nd cycle du secondaire général, 4 % l'EFTP, et enfin 15 %, le supérieur. Cette structure de l'offre a été à peu de choses près la même en 2011 et en 2012.

Tableau 5.5 : Structure de l'offre annuelle du système éducatif en ressources humaines, par niveau éducatif atteint, 2011-13

Nombre de sortants et Pourcent

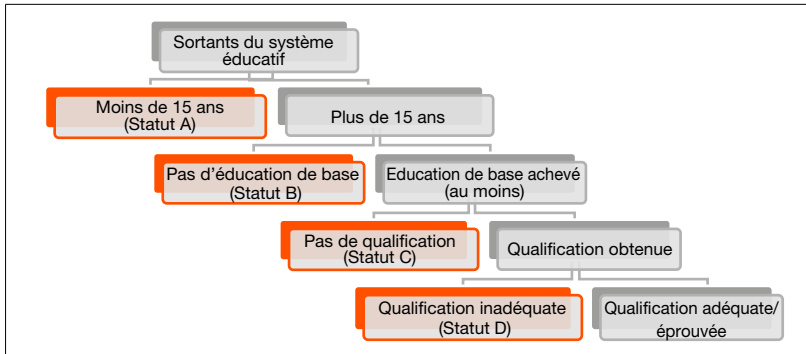
	2011		2012		2013	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Primaire	71 000	41 %	92 000	44 %	105 000	44 %
Secondaire général 1 ^{er} cycle	46 000	27 %	50 000	24 %	55 000	23 %
Secondaire général 2 nd cycle	22 000	13 %	25 000	12 %	35 000	15 %
EFTP	8 000	5 %	11 000	5 %	10 000	4 %
Supérieur	25 000	15 %	30 000	14 %	35 000	15 %
Total	172 000	100 %	208 000	100 %	240 000	100 %

Source : ENSETTE, 2013 et calculs des auteurs.

L'analyse de la demande et du fonctionnement du marché du travail permet de mettre en lumière un ensemble d'exigences minimales par rapport à cette l'offre. En effet, les caractéristiques minimales exigées des individus par le marché du travail sont : i) avoir au moins 15 ans⁸⁷; ii) avoir au minimum l'éducation de base ; iii) avoir une qualification, et iv) que cette qualification soit en lien avec le marché du travail. Dans cette perspective, le graphique 5.5 ci-dessous illustre comment l'offre annuelle du système éducatif peut être structurée.

⁸⁷ En Côte d'Ivoire, l'âge légal de travail est de 14 ans. L'âge de 15 ans est retenu ici pour avoir des statistiques comparables avec celles des autres pays, outre le fait que les jeunes âgés de moins de 15 ans ne peuvent pas légalement signer un contrat de travail.

Graphique 5.5 : Caractéristiques de l'offre annuelle du système éducatif, selon les exigences minimales du marché du travail

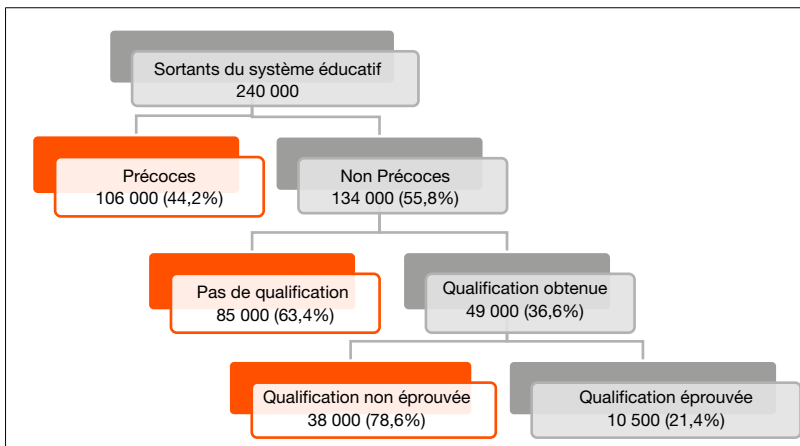


Source : IIPE/Pôle de Dakar.

Si dans son offre annuelle, les individus ayant l'un des quatre statuts A à D ci-dessus sont résiduels, c'est à dire que la proportion de sortants ayant un des quatre statuts mentionnés tend vers zéro, alors la proportion de l'offre qui satisfait les exigences du marché du travail sera optimale.

Graphique 5.6 : Structure de l'offre annuelle du système éducatif, selon les exigences minimales du marché du travail, 2013

Nombre de sortants



Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Dans le graphique 5.6 ci-dessus, les effectifs correspondant à chaque catégorie de sortants ont été estimés à partir des données de l'ENSETTE 2013. Les individus de statut A (âgés de moins de 15 ans) ou de statut B (n'ayant pas complété l'éducation de base) sont consolidés ici comme précoces. Cette notion englobe à la fois les exigences éducatives (où la scolarité primaire est obligatoire – ils sont donc sortants précoces du système éducatif) et ceux de l'emploi (qui exige un âge minimal de 15 ans – ils sont donc entrants précoces au marché du travail).

Le tableau 5.6 donne les résultats de l'estimation des indicateurs suivants : i) PA, la proportion d'individus sortis de l'école de façon précoce ; ii) PB, la proportion des individus n'étant pas sortis de façon précoce n'ayant pas de qualification ; et iii) PC, la proportion des individus qualifiés dont la qualification n'est pas éprouvée.

Tableau 5.6 : Indicateurs d'évaluation de la satisfaction du marché du travail avec le profil des sortants du système éducatif, 2013

Pourcent

	Proportion estimée (de l'offre du système éducatif)	Proportion idéale (demandée par le marché)
PA	44 %	0 %
PB	63 %	0 %
PC	79 %	0 %

Source : ENSETTE, 2013 et calculs des auteurs.

Les résultats montrent que le système éducatif ivoirien ne satisfait les exigences minimales du marché du travail sur aucun des axes. L'écart avec la situation idéale est même très important. Par ailleurs le taux de satisfaction des exigences minimales du marché du travail par le système (TSEM), un indicateur qui tient compte des trois proportions PA, PB et PC, est estimé à 20,5 %, signifiant que le système éducatif ivoirien satisfait à seulement 20,5 % des exigences minimales du marché du travail ivoirien.

III.2. Évaluation de l'adéquation quantitative de l'offre de main d'œuvre à la demande du marché du travail

L'offre du système éducatif dépasse la capacité d'accueil du marché du travail pour tous les niveaux d'éducation, résultant en des niveaux élevés de déclassement et de désajustement des sortants

Une des explications aux difficultés d'insertion sur le marché du travail est l'inadéquation quantitative entre l'offre du système éducatif et la demande du marché du travail. Pour apprécier cette situation, une balance entre les sortants du système éducatif et la capacité d'accueil à court terme de l'économie a été élaborée à partir des données de l'ENSETTE 2013-14. Le tableau 5.7 met en parallèle l'offre du système éducatif en 2013, selon le niveau de scolarisation le plus élevé atteint, et la capacité d'accueil à court terme de l'économie.

Tableau 5.7 : Balance formation/capacité d'accueil à court terme de l'Économie, 2013

Nombre et pourcent

Distribution annuelle moyenne des sortants du système éducatif			Distribution annuelle moyenne des emplois disponibles			
Niveau éducatif atteint	Nombre	%	Secteur	Profession	Nombre	%
Supérieur	34 000	14 %	Moderne	Public	6 600	3 %
Secondaire 2 nd cycle et EFTP	46 000	19 %		Privé	3 300	1 %
Secondaire 1 ^{er} cycle	56 000	23 %	Informel	Non agricole	50 200	21 %
Primaire complet	9 000	4 %		Agricole	16 200	7 %
Primaire incomplet	95 000	40 %	Sans emploi/chômeurs		(27 800)	(11 %)
			Hors main d'œuvre		(135 900)	(57 %)
Total	240 000	100 %	Total		76 300	32 %

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Le nombre de sortants du système éducatif est plus de trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme, soit annuelle, de l'économie. En effet, la capacité d'accueil immédiate représente 76 300 emplois, pour juste 32 % des sortants, dont la majorité se trouve dans le secteur informel (66 400, contre 9 900 emplois dans le secteur moderne).

Dans la mesure où les 34 000 personnes issues de l'enseignement supérieur sont plutôt formées pour exercer prioritairement dans le secteur moderne, il apparaît que l'offre de main d'œuvre de ce cycle en 2013 était également plus de trois fois supérieure à la capacité d'absorption à court terme du marché du travail (9 900 postes). L'écart pour les sortants du secondaire (2nd cycle général et EFTP combinés), qui aspirent légitimement à des postes d'employés/ouvriers qualifiés est également important. En effet, l'offre du système éducatif à ce niveau est près de cinq fois supérieure à la capacité d'accueil de l'économie dans le secteur formel. Au total, ce sont 80 000 sortants qualifiés pour le secteur formel qui doivent compétrer pour moins de 10 000 postes.

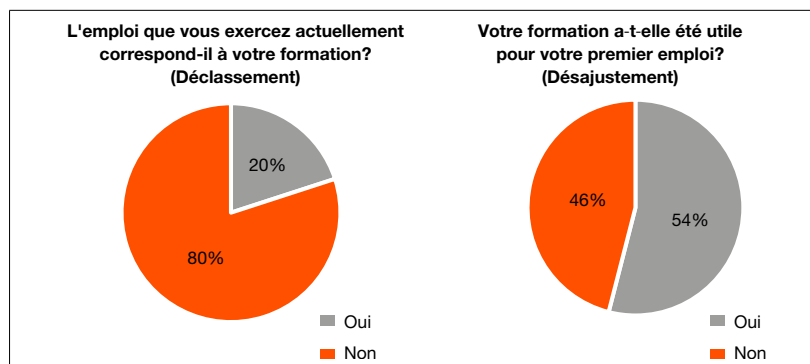
Les 95 000 nouveaux entrants sur le marché du travail n'ayant pas achevé le cycle primaire, et les 9 000 n'ayant pas dépassé le niveau de 6^{ème}, sont pour la quasi-totalité exclus du secteur formel et s'ajoutent au stock des actifs du secteur informel, agricole et non agricole, des chômeurs ou encore des inactifs. Or, l'économie informelle, qu'elle soit agricole ou non, outre le fait de ne proposer que 56 400 emplois, a besoin d'une main d'œuvre plus productive pour accroître ses rendements et évoluer vers le formel. Des personnes avec un minimum de compétences peuvent utiliser plus efficacement les intrants agricoles et ainsi améliorer la productivité, ce qui peut leur permettre de sortir de la pauvreté et également de contribuer à la croissance économique durable du pays.

Ce fort déséquilibre quantitatif a comme conséquence un déclassement et un désajustement massifs chez les sortants⁸⁸. Comme illustré dans le graphique 5.7, l'exploitation des données de l'ENSETE 2013 montre qu'environ 80 % des personnes en situation d'emploi sont déclassées. Par ailleurs, près de 54 % peuvent être considérées comme désajustées, car elles affirment que la formation qu'elles ont suivi n'a pas été utile pour leur premier emploi.

⁸⁸ Un individu est dit déclassé s'il occupe un emploi de catégorie a priori inférieure à ce qu'il escomptait à la sortie de l'école. Un individu est dit désajusté s'il occupe un emploi qui ne correspond pas aux compétences acquises au cours de sa formation.

Graphique 5.7 : Taux de déclassement et désajustement chez les actifs occupés, 2014

Pourcent



Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

IV. Perspectives et capacités du système d'éducation à moyen terme

Le système d'éducation et de formation dans sa configuration actuelle peut-il doter le pays du capital humain nécessaire pour relever à moyen terme le défi de l'émergence ?

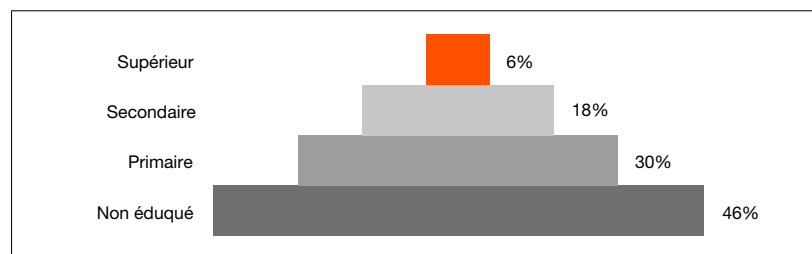
La littérature montre que les économies peuvent se répartir en distinguant les économies d'innovation des économies d'imitation (Aghion et Cohen, 2004). Pour connaître une croissance économique soutenue, les premières devraient contribuer à l'innovation technologique et disposer pour cela d'une masse importante de main-d'œuvre très qualifiée. Ceci requiert un investissement important et permanent dans l'enseignement supérieur. Les pays développés font partie de ce groupe d'économies. Les secondes doivent investir prioritairement dans les niveaux scolaires favorisant la réplique et la mise en œuvre des nouvelles techniques, notamment dans un enseignement de base d'au moins dix ans. Ce second groupe est constitué des pays à revenus faibles et intermédiaires, groupe de pays auquel appartient la Côte d'Ivoire. Le pays a donc intérêt à ce que la majorité de la population adulte ait au moins un enseignement de base. Le graphique 5.8 fournit plus de précisions sur la structure par cycle d'études du capital humain disponible au marché du travail en Côte d'Ivoire.

Près de la moitié (46 %) du stock de la population active n'a jamais été à l'école, alors que ce taux est de moins de 5 % dans la majorité des pays émergents. Le capital humain disponible est donc d'un très faible niveau de compétences dans l'ensemble, et n'est pas encore prêt à soutenir une politique économique d'émergence. Selon des études antérieures (Aghion et Cohen, 2004), le système éducatif ne pourra accompagner efficacement le gouvernement dans l'atteinte de ses objectifs de croissance économique, voire d'émergence, que si des mesures sont prises pour qu'à moyen terme, la pyramide ci-après soit plus effilée à la base (moins de non instruits) et plus large au sommet (davantage d'individus

ayant suivi l'enseignement supérieur), en alignement avec les besoins d'une économie moderne. Il est important de préciser qu'il revient à l'enseignement supérieur de mettre à la disposition de l'économie une main d'œuvre qualifiée ayant la capacité d'innovation nécessaire pour porter une politique d'émergence. Ceci devra passer par l'instauration effective d'une politique d'assurance qualité au niveau de ce cycle.

Graphique 5.8 : Distribution de la population active, selon le plus haut cycle d'études atteint, 2014

Pourcent



Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Note : La population active inclut les individus de 15-64 ans, en emploi et au chômage.

Pour mieux éclairer le système éducatif sur les actions opérationnelles à mettre en œuvre, un indicateur de capital humain a été retenu, notamment le pourcentage de la population active ayant suivi une formation professionnelle ou un cycle supérieur à l'éducation de base (soit le 2nd cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur). La valeur de cet indicateur est actuellement de 12 %, alors qu'elle est en moyenne de 45 % dans les pays émergents, ce qui représente un écart de 33 points de pourcentage pour la Côte d'Ivoire. Il ressort des simulations réalisées, qu'au rythme actuel, cet écart ne pourra pas être comblé sur le moyen terme. Il ne pourra être comblé, fournissant alors un capital humain capable de porter le pays vers l'émergence, que si un nouveau système d'éducation et de formation est mis en place, donnant plus de place et plus d'importance au stock qu'au flux.

Principaux enseignements

Si selon les critères internationaux, le taux de chômage en Côte d'Ivoire est bas (de 5,4 % d'après l'ENSETE de 2013), la réalité de l'emploi dans le pays est tout autre. Selon la même enquête, 20 % des personnes en emploi occupent des emplois précaires. D'après la même source, parmi la population en emploi, 44 % travaillent dans le secteur primaire/agricole, 24 % dans les services, 19 % dans le commerce et 13 % dans les industries. Le secteur moderne (administration publique et entreprises privées) n'emploie que 9 % de la population active occupée, les 91 % restants sont employés dans le secteur informel agricole et non agricole.

La structure de l'offre mise à la disposition du marché du travail par le système éducatif a très peu évolué entre 2011 et 2014 (ENSETE, 2013). Sur 200 000 individus sortis du système éducatif, en moyenne chaque année entre 2011 et 2013, 44 % n'ont fait que le cycle primaire, 23 % ont le niveau collège, 15 % ont le niveau lycée, 4 % l'EFTP et 15 % ont suivi l'enseignement supérieur.

Si de façon globale, ces sortants ont de grandes difficultés d'insertion sur le marché du travail, les sortants de l'EFTP et de l'enseignement supérieur sont mieux insérés un an après la fin de leurs études. Sur le long terme, c'est-à-dire cinq ans après la fin de leur éducation, les sortants du 2nd cycle de l'enseignement secondaire général arrivent à s'insérer aussi bien que ceux du supérieur.

Dans la mesure où l'offre d'emploi moderne est très restreinte dans le pays, l'une des explications aux difficultés d'insertion des sortants du système éducatif est l'inadéquation quantitative de l'offre du système éducatif par rapport à la capacité réelle d'absorption du marché du travail. En effet, en 2013, le nombre de sortants du système éducatif est plus de trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme du marché du travail, et les sortants du supérieur étaient même presque cinq fois plus nombreux que le nombre d'emplois offerts dans le secteur moderne au cours de la même année.

Ce déséquilibre quantitatif a comme conséquence un déclassement et un désajustement importants chez les sortants. L'exploitation des données de l'ENSETTE de 2013 montre qu'environ 80 % des personnes en emploi affirment exercer un emploi qui ne correspond pas à leur formation, et près de 54 % affirment que la formation qu'elles ont suivie n'a pas été utile pour l'accès à leur premier emploi.

Pour finir, il est utile de préciser que la marche de la Côte d'Ivoire vers l'émergence devra passer par sa capacité à reformer son système éducatif, afin de combler le retard qu'il a pris par rapport à la moyenne des pays émergents dans ce domaine. En effet, alors que la proportion de la population active non éduquée est en moyenne de 5 % dans les pays émergents, elle est de 44 % en Côte d'Ivoire. Par ailleurs, le pourcentage de la population active ayant suivi une formation professionnelle ou un cycle au-dessus de l'éducation de base (dix années de scolarité) est de 12 % en Côte d'Ivoire alors qu'elle est de 45 % dans les pays émergents et de 80 % dans les pays développés, en moyenne. Enfin, la proportion d'apprenants inscrits en EFTP par rapport à l'ensemble des inscrits au secondaire est en moyenne de 40 % dans les pays émergents, alors qu'elle n'est que de 5 % en Côte d'Ivoire.



CHAPITRE 6

Équité et disparités

La question d'équité en matière d'éducation est une préoccupation cruciale, tant pour les systèmes éducatifs en expansion quantitative, que pour les systèmes déjà stabilisés. D'abord parce que l'atteinte de l'éducation pour tous passe nécessairement par la mise en place d'un système éducatif inclusif, sans discrimination aucune. Ensuite parce qu'il paraît logique de garantir une éducation équitable à tous, dans la mesure où elle constitue un axe prioritaire dans toutes les stratégies de lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales. Enfin, parce qu'au-delà de ces explications, qui relèvent plus d'une question de justice sociale, la recherche de l'équité en éducation répond également à un objectif d'efficacité économique. Un système inéquitable ne garantit pas que les individus les plus capables soient ceux qui accèdent aux niveaux supérieurs.

Il importe donc que le système scolaire s'efforce de garantir l'égalité des chances d'accès à l'éducation, quelles que soient les caractéristiques et les conditions de vie des individus, dans la mesure où celles-ci ne doivent pas être des facteurs discriminants dans la scolarisation. Pour ce faire, il est nécessaire de décrire les disparités qui existent dans le système, puis d'essayer de comprendre les facteurs qui les expliquent, et d'émettre des pistes de réduction de ces disparités, grâce à des instruments appropriés.

Ce chapitre est donc structuré en deux parties. La première présente les indicateurs de scolarisations aux différents niveaux d'enseignement, selon les variables de genre, de milieu de résidence (qu'il soit urbain ou rural), de localisation géographique (par régions), et d'origine sociale (selon le niveau de vie des ménages). La seconde partie met en exergue le fait que l'éducation a une valeur quantifiable en termes de ressources publiques, et examine, d'une part comment ces ressources sont réparties à travers le système, et d'autre part dans quelle mesure certains groupes ou certaines catégories de la population bénéficient davantage de ces ressources que d'autres.

I. Équité dans la scolarité

Les profils de scolarisation sont forts contrastés selon le genre, le milieu géographique et le niveau de revenu des familles

Pour chacune des dimensions sociales (genre, milieu de résidence, localisation géographique et niveau de vie de la famille) considérées, cette section visera à déterminer le lien avec le niveau de scolarisation et le profil de scolarisation. Les données utilisées sont celles de l'enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples de 2011-12 (EDS-MICS 2011-12)⁸⁹.

I.1. Disparités selon le genre

Les filles sont encore aujourd'hui moins scolarisées que les garçons, et les disparités se creusent au fil des cycles

L'équité de genre dans les scolarisations tient une place toute particulière au sein des Objectifs du Millénaire pour le Développement, et a été réaffirmée dans les Objectifs de Développement Durable récemment édictés, auxquels la Côte d'Ivoire a souscrit. À cet égard, il devient intéressant de voir où le pays se situe en la matière. Différentes approches peuvent être mobilisées pour apprécier les disparités de scolarisation entre garçons et filles, et juger de leur évolution. Une des approches consiste à examiner le statut scolaire d'une génération d'individus (ici, ceux âgés de 3 à 24 ans) par rapport à son poids dans la société. Une mesure synthétique qui en découle est le rapport des chances relatives (RCR). Le tableau 6.1 en offre une illustration.

Tableau 6.1 : Distribution de la population de 3-24 ans par genre, selon le cycle le plus élevé atteint, et RCR, 2012

Pourcent et Ratio

	% dans la population	Niveau d'enseignement le plus élevé atteint					
		Sans instruction	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur
Garçon	49,7	43,7	48,5	52,0	58,1	61,0	55,9
Fille	50,3	56,3	51,5	48,0	42,0	39,0	44,1
RCR Garçon Fille	-	0,79	0,95	1,1	1,4	1,59	1,28

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Note : En 2012, les garçons ont 1,6 fois plus de chances que les filles d'avoir fréquenté le lycée, relativement à leur poids dans la population.

L'analyse des résultats de l'EDS-MICS de 2011-12 montre que, si la population âgée de 3 à 24, ans se répartit équitablement entre filles et garçons (49,7 % et 50,3 %, respectivement), le niveau d'instruction atteint par chaque sexe est bien différencié. En effet, les filles sont plus touchées par la non-scolarisation que les garçons, qui ont 1,3 fois plus de chances d'être scolarisés, en moyenne, et ce malgré la quasi-parité observée dans les premières années de scolarité. En effet, après le préscolaire et le primaire, l'écart

⁸⁹ Les données de l'EDS-MICS sont les principales à avoir été utilisées dans ce chapitre, compte tenu d'un certain nombre d'incohérences décelées dans les données du SIGE.

se creuse en faveur des garçons. Il est notable déjà au collège (où ils ont 1,4 fois plus de chances d'être scolarisés que les filles) et s'accroît au lycée (où leurs chances sont 1,6 fois supérieures. L'écart des chances se réduit quelque peu au supérieur (RCR de 1,3).

Si elle a l'avantage de présenter le statut scolaire des individus âgés de 3 à 24 ans, l'analyse précédente, en se basant sur le niveau d'instruction le plus élevé atteint, tient compte à la fois des personnes scolarisées ou non au moment de l'enquête. En se penchant sur la population effectivement scolarisée en 2012, l'analyse des TBS montre qu'à tous les niveaux d'enseignement, la couverture scolaire reste plus élevée au sein de la population masculine qu'au sein de la population féminine (voir le tableau 6.2). Le TBS est en effet estimé à 101 % chez les garçons contre 86 % chez les filles au primaire, de 51 % chez les garçons contre 35 % chez les filles au collège, et de 41 % chez les garçons contre 26 % chez les filles au lycée. Au cycle supérieur, les filles représentaient 38 % des effectifs en 2013, une proportion en légère augmentation par rapport à 2008, où elles comptaient pour 34 % des étudiants. Il est à observer que cette évolution positive s'opère dans un contexte de rationalisation du nombre d'étudiants, impliquant des efforts explicites des autorités universitaires d'améliorer la participation des filles.

Tableau 6.2 : Taux de scolarisation, par niveau d'enseignement et par genre, et indice de parité des sexes, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2012 ou APR

TBS et Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants

	Côte d'Ivoire			CEDEAO **
	Garçons	Filles	IPS	IPS
Préprimaire	5,0 %	4,9 %	0,98	0,94
Primaire	101,5 %	89,4 %	0,88	0,94
Collège	50,5 %	34,8 %	0,69	0,83
Lycée	41,3 %	26,4 %	0,64	0,7
Supérieur	952 *	605 *	0,64	—

Source : EDS-MICS 2011-12, ISU et calculs des auteurs.

Note : * Étudiants pour 100 000 habitants. ** CEDEAO hors Côte d'Ivoire.

Alors que la parité est atteinte au préscolaire, les disparités au profit des garçons commencent à s'observer à partir du primaire et s'accroissent jusqu'au supérieur, avec un indice de parité des sexes (IPS)⁹¹ chutant de 0,98 au préscolaire à 0,64 au lycée et au supérieur, au détriment des filles.

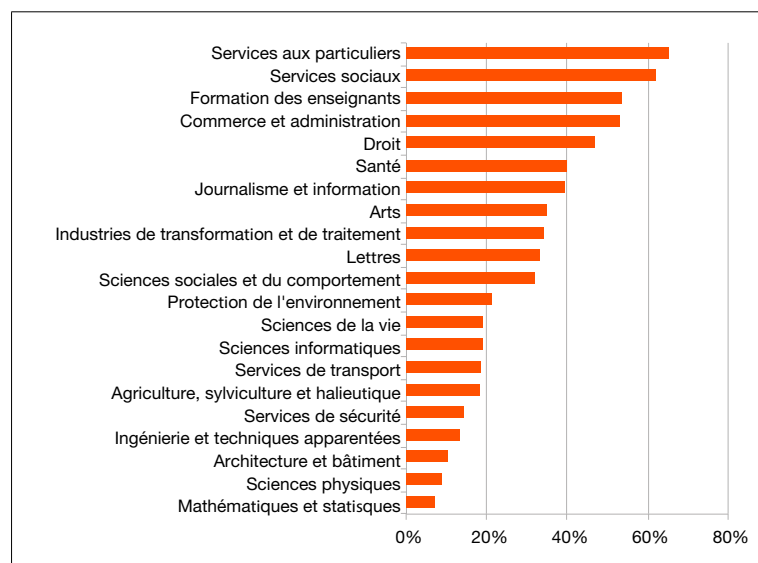
La mise en perspective régionale, au niveau des pays de la CEDEAO, montre qu'en dehors du préscolaire, la situation des filles est relativement plus défavorable en Côte d'Ivoire que dans les pays comparateurs, tant au primaire qu'au secondaire. En revanche, au niveau du supérieur, la Côte d'Ivoire affiche une meilleure représentativité des filles par rapport à la CEDEAO, où 31 % des effectifs étudiants sont des filles en moyenne, contre 38 % en Côte d'Ivoire.

⁹¹ L'indice de parité des sexes est le rapport entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. Selon les critères de l'Institut de Statistique de l'UNESCO, la parité est estimée atteinte lorsque l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03. Ainsi un IPS inférieur à 0,97 signifie une disparité au détriment des filles et un indice supérieur à 1,03 signifie une disparité au détriment des garçons.

Il faut toutefois préciser que dans l'enseignement supérieur ivoirien, les filles sont davantage représentées dans les filières littéraires et économiques que dans les filières scientifiques (voir le graphique 6.1 ci-dessous ainsi que le tableau A6.1 en annexe). Ainsi, elles représentent moins de 10 % des effectifs en Mathématiques, Physiques et en Architecture et bâtiment, et sont davantage représentées en Lettres (30 %) et dans les Sciences sociales (plus de 60 %). Cet état des lieux n'est pas du fait de l'enseignement supérieur en soi, mais a essentiellement pour origine la faible représentation des filles dans les séries scientifiques au niveau du 2nd cycle du secondaire, qui fait qu'elles s'orientent naturellement vers ces filières au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, les filles représentent une majorité des admis aux baccalauréats Technique (G1 : 87 %) et Littéraire (A : 56 %), et une minorité aux baccalauréats Mathématiques et techniques (E : 12 %) et Sciences et ingénierie (F : 8 %). C'est cette réalité qui a donné lieu aux politiques de stimulation de la scolarisation des filles dans les filières scientifiques au lycée, prônées dans la lettre de politique éducative de 2009.

Graphique 6.1 : Proportion de filles à l'enseignement supérieur, par filière, 2013

Pourcent



Source : DPE/MESRS et calculs des auteurs.

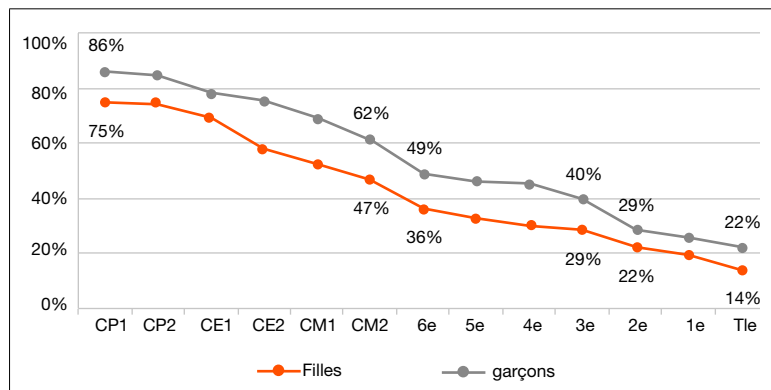
Les disparités selon le genre apparaissent dès le début du cycle primaire et se creusent jusqu'au début du collège

Afin de mieux saisir où se créent les disparités de genre, les résultats précédents sont affinés par une analyse des profils de scolarisation. Le graphique 6.2 ci-dessous offre une illustration du profil probabiliste de scolarisation des garçons et des filles en 2012.

Les informations en main indiquent que les disparités entre garçons et filles commencent dès l'entrée au primaire : en effet, si les garçons affichent une probabilité d'accès à l'école primaire de 86 %, celle-ci n'est que de 75 % pour les filles, correspondant à un IPS de 0,87 (soit moins de neuf filles accéderaient à l'école pour dix garçons). À cela s'ajoute une rétention plus faible (pour les filles, qui conduit à des écarts particulièrement prononcés en fin de cycle primaire⁹². En effet, la probabilité d'achever le primaire n'est que de 47 % pour les filles, contre 62 % pour les garçons. L'écart d'achèvement représente donc une différence de 15 points de pourcentage, contre 11 points de pourcentage d'écart pour l'accès. Au niveau de la transition du primaire au collège, les disparités entre les deux sexes sont quasi-inexistantes, donc les disparités notées en fin de cycle primaire sont reportées au début du collège. La probabilité d'accès au 1^{er} cycle du secondaire est de 36 % pour les filles, contre 49 % pour les garçons, soit un écart de 13 points de pourcentage, à peine plus faible que celui qui est constaté pour l'achèvement du primaire. Les écarts se résorbent quelque peu au cours de ce cycle, faisant que la probabilité d'achèvement des filles est estimée à 29 %, contre 40 % pour les garçons (11 points de pourcentage d'écart). Cette diminution se poursuit, la transition du collège au lycée étant plus favorable pour les filles (78 % passent au lycée, contre 72 % des garçons). C'est au niveau de l'accès au lycée que l'écart de genre est le plus faible, de 7 points de pourcentage. Néanmoins, une plus faible rétention des filles au 2nd cycle du secondaire résulte en des probabilités d'achèvement respectifs de 22 % pour les garçons et 14 % pour les filles.

Graphique 6.2 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le genre, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Ce profil probabiliste est complété par le tableau 6.3, qui offre une perspective de l'évolution des disparités entre 2006 et 2012. Sur cette période, les disparités entre garçons et filles ont peu évolué au primaire : elles n'ont pas restées stables au niveau de l'accès et ont connu une légère diminution au niveau de la rétention et de la transition vers le collège. Ceci se traduit en une baisse modeste des disparités d'accès au collège (l'IPS passant de 0,70 à 0,73). D'importants progrès sont par contre notés au niveau de la

⁹² Le décrochage des filles s'observe dès le CE2.

réretention au collège, les filles étant moins enclines à abandonner en cours de cycle en 2012 qu'en 2006 (l'IPS pour la rétention au 2nd cycle du secondaire a augmenté de 0,76 à 0,96). Leur accès au lycée s'est également amélioré, à la faveur d'une transition du collège au lycée plus fluide, qui en 2012 est même supérieure à celle des garçons (l'IPS atteignant 1,08 en 2012, contre 0,95 en 2006). Cependant, elles sont plus enclines à abandonner le lycée en cours de cycle que par le passé.

La situation défavorable des filles résulte de la combinaison de deux phénomènes : d'un accès au cycle primaire moindre, et d'une plus forte déperdition, notée pour l'ensemble des cycles. Il serait intéressant de mieux comprendre ce qui bloque ainsi l'accès des filles au primaire et leur progression au sein des cycles.

Tableau 6.3 : Évolution des disparités de genre dans les scolarisations au primaire, 2006 et 2012

Pourcent et Indice de parité des sexes

	2006			2012		
	Garçons	Filles	IPS	Garçons	Filles	IPS
Primaire						
Accès	76 %	66 %	0,87	86 %	75 %	0,87
Rétention	68 %	59 %	0,87	71 %	63 %	0,89
Achèvement	52 %	39 %	0,75	62 %	47 %	0,76
Transition au collège	85 %	79 %	0,93	79 %	77 %	0,97
Collège						
Accès	44 %	31 %	0,7	49 %	36 %	0,73
Rétention	68 %	52 %	0,76	81 %	78 %	0,96
Achèvement	30 %	16 %	0,53	40 %	29 %	0,73
Transition au lycée	93 %	88 %	0,95	72 %	78 %	1,08
Lycée						
Accès	28 %	14 %	0,5	29 %	22 %	0,76
Rétention	75 %	64 %	0,85	78 %	63 %	0,81
Achèvement	21 %	9 %	0,43	22 %	14 %	0,64

Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Si la question de l'offre scolaire est centrale dans les questions d'accès et de rétention, l'ENSETTE de 2013 fournit des informations additionnelles, bien que partielles⁹³, sur les causes qui conduisent les individus à ne pas fréquenter l'école, ou à l'abandonner de manière précoce. Ainsi, les réponses à la question sur les causes expliquant la non-scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans permettent de faire les constats suivants : outre les problèmes financiers, qui entravent de manière similaire la scolarisation des filles que celle des garçons (42 % des cas), les tâches ménagères sont particulièrement pénalisantes pour les filles, étant mises en avant dans 6 % des cas (voir le tableau 6.4 ci-dessous). De manière surprenante, le jeune âge des enfants est un problème plus couramment invoqué pour les garçons (21 % des cas) que pour les filles (18 % des cas)⁹⁴.

⁹³ De nombreux participants n'ont pas répondu à la question « Pourquoi vous n'êtes jamais allé à l'école ou pourquoi avez-vous abandonné l'école ? »

⁹⁴ Il est respectivement évoqué dans de 26 % de cas pour les garçons non-scolarisés âgés de 6 à 9 ans, contre 23 % de cas pour les filles du même âge.

Tableau 6.4 : Causes évoquées pour la non-scolarisation au primaire, par genre, enfants de 6-11 ans, 2014

Pourcent

	Garçons	Filles	Ensemble
Contraintes financières	41,6	41,8	41,7
Enfant trop jeune	21,5	18,1	19,5
Tâches ménagères	1,7	6,0	4,2
Handicap/maladie	2,9	2,2	2,5
Problème d'offre	2,6	1,7	2,1
Préférence pour un apprentissage	1,9	0,6	1,2
Autres aspects de la demande	2,1	1,2	1,6
Non spécifié	25,7	28,4	27,2
Total	100,0	100,0	100,0

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Pour ce qui est des causes d'abandon, il apparaît que parmi les jeunes enfants de 12 à 15 ans, l'échec scolaire est une cause centrale de l'abandon chez les filles, évoquée dans 19 % des cas contre 7 % des cas chez les garçons (voir le tableau 6.5). Ce problème persiste chez les adolescentes de 15-18 ans. Ces dernières sont par ailleurs fortement pénalisées par les grossesses/mariages précoces : ceux-ci comptant pour près de 11 % des causes d'abandon des jeunes adolescentes de 16-18 ans. Chez les adolescents de 16-18, le principal frein à la poursuite des études porte sur leurs coûts, 40 % des cas (contre 27 % pour les filles). La préférence pour un apprentissage est également prégnante chez les jeunes adolescents, celle-ci est en cause dans 10 % des cas d'abandons chez garçons de 12 à 15 ans et dans 6 % de cas d'abandons chez les garçons de 16-18 ans.

Tableau 6.5 : Causes évoquées pour l'abandon scolaire, par genre et tranche d'âge, 2014

Pourcent

	12-15 ans			16-18 ans		
	Garçons	Filles	Ensemble	Garçons	Filles	Ensemble
Contraintes financières	28,6	25,7	27,0	39,7	27,3	33,5
Préférence pour un apprentissage	10,0	3,2	6,3	6,1	4,5	5,3
Autres problèmes de demande						
Handicap/maladie	2,3	2,0	2,1	0,6	2,0	1,3
Grossesse/mariage précoce	-	2,5	1,4	0,7	10,9	5,8
Tâches ménagères	-	1,0	0,5	0,4	2,0	1,2
Autre	1,5	1,1	1,3	1,0	0,1	0,5
Problèmes d'offre						
Échec scolaire	6,7	19,1	13,4	9,4	16,4	12,9
École trop loin	-	1,2	0,6	1,3	1,0	1,2
Non spécifié	50,9	44,3	47,3	40,8	35,7	38,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

La performance des filles aux examens nationaux est globalement plus faible, et ce à tous les niveaux d'enseignement

Au niveau du primaire, les résultats de l'évaluation des acquis de 2012 montrent que les filles réussissent également moins bien que les garçons, notamment en mathématiques⁹⁵. Elles affichent en effet un score au test de fin d'année de 36,1, contre 40,0 pour les garçons. Ce résultat pourrait indiquer la présence de pratiques discriminatoires à l'encontre des filles, tant à la maison qu'à l'école, qui pourraient contribuer à pénaliser leurs apprentissages et conduire à de moins bons résultats scolaires, provoquant leur abandon précoce du système scolaire.

Par la suite, que ce soit au CEPE, au BEPC ou au baccalauréat, la performance des filles est moins bonne que celle des garçons, comme l'attestent les niveaux plus bas enregistrés dans les taux de réussite aux examens nationaux (voir le tableau 6.6).

Tableau 6.6 : Taux de réussite au CEPE, au BEPC et au BAC, par filière, selon le genre, 2009 et 2013

Pourcent

	2009		% de filles inscrites	2013		
	% de filles inscrites	Taux de réussite		Taux de réussite		
				Garçons	Filles	Ensemble
CEPE	-	-	43 %	70 %	66 %	68 %
BEPC	-	-	38 %	37 %	34 %	36 %
BAC général	40 %	19 %	39 %	36 %	32 %	34 %
A1	50 %	28 %	35 %	34 %	45 %	38 %
A2	55 %	25 %	51 %	37 %	30 %	33 %
A3	-	-	52 %	29 %	39 %	35 %
C	19 %	64 %	21 %	57 %	57 %	57 %
D	34 %	13 %	32 %	34 %	32 %	34 %

Source : SIGE, annuaire statistique du MESRS, 2009/10 et calculs des auteurs.

Au niveau du baccalauréat, la participation des filles est biaisée vers les séries littéraires (comme A2 ou A3⁹⁶), où elles représentent environ la moitié des inscrits en 2013. Elles sont minoritaires au niveau du baccalauréat C, où elles comptent à peine pour un cinquième des inscrits. Cependant, leur taux de réussite varie selon le type de série préparée, sans qu'une tendance particulière puisse être dégagée. Ainsi, les filles réussissent mieux que les garçons dans les séries A1 et A3, mais se montrent moins performantes dans les séries A2 et D ; les résultats sont par contre similaires au niveau de la série C.

⁹⁵ En français, les scores sont de 30,2 pour les filles et de 30,6 pour les garçons, mais la différence n'est pas significative.

⁹⁶ La filière A3 est marginale, représentant 0,2 % des inscrits (284 sur 158 441) au baccalauréat général en 2013.

1.2. Disparités selon le milieu de résidence

Les chances de scolarisation sont fortement modelées par le milieu géographique, les ruraux ayant des opportunités éducatives moindres que les urbains

Le milieu de résidence s'avère être un facteur central du niveau de bien-être socioéconomique de la population, structuré, notamment, par le niveau de dotation en équipements et infrastructures de développement, et les opportunités d'accès aux services sociaux et aux opportunités économiques qui en découlent⁹⁷. Le rôle de la communauté et les facteurs culturels, fort variables d'un milieu à l'autre, sont également des facteurs structurants. Dans le domaine de la scolarisation, le milieu de résidence apparaît comme une variable de différenciation majeure.

Le tableau 6.7, sur la distribution de la population âgée de 3 à 24 ans selon le cycle d'étude le plus élevé atteint en 2012, montre qu'au-delà du primaire, atteint par une proportion d'enfants ruraux plus importante (57,4 %) que leur poids dans la population (54,4 %), une bien plus faible proportion d'enfants ruraux atteint les niveaux supérieurs que les enfants urbains. Par ailleurs, la proportion des enfants ruraux atteignant chaque niveau successif baisse graduellement. Ainsi, bien que représentant 54,4 % de la population, les enfants et jeunes ruraux ne représentent que 21,7 % de ceux atteignant le collège, et 9,5 % de ceux atteignant le lycée.

Tableau 6.7 : Distribution de la population de 3-24 ans par milieu de résidence, selon le cycle le plus élevé atteint, 2012

Pourcent et Ratio

	Part dans la population	Niveau d'enseignement le plus élevé atteint				
		Sans instruction	Préprimaire	Primaire	Collège	Lycée
Urbain	45,6	33,4	69,9	42,6	78,3	90,5
Rural	54,4	66,6	30,1	57,4	21,7	9,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
RCR (Urbain/Rural)						
2006	-	0,62	-	1,00	1,99	4,26
2012	-	0,60	2,78	0,89	4,30	11,36

Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Note : Pour 2006, la distribution porte sur les enfants de 5-24 ans.

Note : En 2012, les enfants urbains ont 4,3 fois plus de chances que les enfants ruraux, relativement à leurs poids respectifs dans la population globale, d'avoir atteint le lycée.

⁹⁷ Les centres urbains, mieux pourvus en infrastructure de base, offrent en général davantage d'opportunités de scolarisation (forte concentration de la population, moindre distance pour se rendre à l'école réduite), contrairement aux zones rurales qui sont moins bien dotées en infrastructure scolaire et ont une population dispersée, ce qui induit de grandes distances à parcourir pour les enfants. Cependant, en milieu urbain, la forte densité de population peut contraindre les possibilités de construction d'écoles, conduisant à de grandes tailles de classe et/ou à l'exclusion des élèves des opportunités éducatives.

La mise en perspective des données de 2012 avec celles de 2006 montre que la situation s'est dégradée pour les ruraux sur la période, ayant peu ou pas bénéficié de l'expansion du système aux niveaux postprimaires, comme l'attestent les rapports de chances relatives en faveur des enfants urbains, en hausse de 2,0 à 4,3 au collège et de 4,3 à 11,4 au lycée. Ces résultats reflètent, en partie, l'état de la couverture des établissements scolaires sur le territoire : si celle-ci semble relativement homogène pour ce qui est des écoles primaires, ceci est loin d'être le cas des collèges, lycées et établissements supérieurs, pour l'essentiel localisés en milieu urbain (voir le chapitre 9). La construction des collèges de proximité et des lycées en milieu rural est une nécessité absolue et impérieuse pour réduire la fracture sociale qui existe actuellement entre les urbains et les ruraux dans l'accès aux services éducatifs.

L'analyse des TBS, qui donnent un aperçu de la couverture scolaire actuelle, vient conforter ces observations (voir le tableau 6.8). En effet, les taux de scolarisation des enfants ruraux sont nettement inférieurs à ceux des enfants urbains à tous les niveaux, et baissent considérablement plus vite au fil des cycles de l'enseignement général. Ainsi, le taux de scolarisation rural au lycée n'est que de 6 %, contre un taux urbain de 53 %, indiquant que 88 enfants urbains seraient scolarisés à ce niveau pour 10 enfants ruraux.

Tableau 6.8 : Taux de scolarisation, selon le niveau d'enseignement et le milieu de résidence, 2012

Pourcent et Indice de parité

	Préprimaire	Primaire	Secondaire		
			Collège	Lycée	Global
Urbain	9,8 %	105,9 %	72,1 %	53,2 %	64,3 %
Rural	2,2 %	89,1 %	13,9 %	6,0 %	11,3 %
IP (U/R)	4,36	1,19	5,20	8,84	5,68

Source : EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

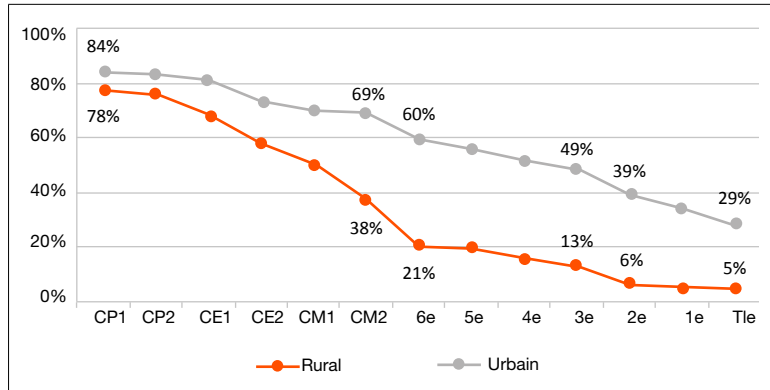
Les disparités résultent de fortes déperditions au primaire et au collège, ainsi que d'une transition entre cycles moins fluide pour les ruraux

Ici également, l'analyse des profils probabilistes permet de mieux saisir les moments de la scolarité où les disparités entre urbains et ruraux se créent. Le graphique 6.3 ci-après indique que globalement, si les ruraux ont un accès plus limité au primaire que les urbains, quoique dans des proportions sommes toutes faibles, les réels écarts se créent au cours des cycles du primaire et du collège, suite à une déperdition scolaire plus intense, et également lors des transitions entre cycles, moins favorables aux ruraux.

La probabilité d'accès en première année du primaire de 78 % en milieu rural (contre 84 % en milieu urbain), baisse assez rapidement, pour atteindre 38 % en CM2 (contre 70 % en milieu urbain). D'une génération d'enfants ruraux, seulement 13 % peuvent espérer achever le collège, et à peine 5 % le lycée, contre respectivement 49 % et 29 % des urbains.

Graphique 6.3 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le milieu de résidence, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Cette situation s'explique, comme soulevé plus haut, par un fort taux de déperdition au primaire et au collège. L'indice de parité du milieu de résidence est de 0,93 pour l'accès au primaire en 2012 (pour 100 enfants urbains scolarisés, 93 enfants ruraux le sont), mais baisse à 0,55 pour l'achèvement du primaire et à 0,27 pour l'achèvement du collège (voir le tableau 6.9). Seuls 17 enfants ruraux terminent le lycée pour 100 enfants urbains.

Tableau 6.9 : Évolution des disparités dans la scolarisation primaire, par milieu de résidence, 2006 et 2012

Pourcent et Indice de parité du milieu de résidence

	2006			2012		
	Urbain	Rural	IP	Urbain	Rural	IP
Primaire						
Accès	79 %	65 %	0,82	84 %	78 %	0,93
Rétention	70 %	57 %	0,81	82 %	48 %	0,59
Achèvement	55 %	37 %	0,67	69 %	38 %	0,55
Transition au collège	85 %	76 %	0,89	86 %	56 %	0,65
Collège						
Accès	47 %	28 %	0,60	60 %	21 %	0,35
Rétention	66 %	50 %	0,76	82 %	63 %	0,77
Achèvement	31 %	14 %	0,45	49 %	13 %	0,27
Transition au lycée	100 %	57 %	0,57	79 %	46 %	0,58
Lycée						
Accès	31 %	8 %	0,26	39 %	6 %	0,15
Rétention	77 %	50 %	0,65	74 %	81 %	1,09
Achèvement	24 %	4 %	0,17	29 %	5 %	0,17

Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Les disparités sont également induites par des probabilités de transition entre cycles particulièrement faibles chez les enfants ruraux, notamment entre le collège et le lycée, où pour 100 urbains, 65 ruraux passent au 2nd cycle du secondaire. Ces résultats, tel que mentionné, peuvent être en grande partie imputés à l'état de l'offre scolaire secondaire en Côte d'Ivoire, marquée par une forte sous-dotation des zones rurales en collèges et en lycées (voir le chapitre 9).

Entre 2006 et 2012, alors que le niveau d'accès à l'école primaire des enfants ruraux s'est beaucoup rapproché de celui des enfants urbains (l'indice de parité ayant gagné 11 points sur la période), leur niveau de rétention dans ce cycle et de transition du primaire au secondaire n'a pas suivi la même évolution que ceux de leurs homologues urbains. Par conséquent, une dégradation de l'indice de parité est notée entre 2006 et 2012, autant en termes de rétention que de transition (d'environ 23 sur la période, voire plus).

La revue des causes de la non-fréquentation scolaire ou de l'abandon précoce fait ressortir que la contrainte financière occupe une place particulière parmi les causes de non-scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans, et ce notamment chez les urbains, qui ont invoqué cette cause dans 47 % des cas, contre 40 % pour les ruraux (voir le tableau 6.10). Ceci est sans doute lié au fait que les familles en milieu urbain dépensent en moyenne trois fois plus que les familles en milieu rural pour la scolarisation d'un enfant au primaire (voir la section sur les contributions des ménages à l'éducation dans le chapitre 3). Au niveau rural, le jeune âge de l'enfant est invoqué dans 22 % des cas, contre 12 % seulement pour les urbains. Ce résultat peut être lié d'une part au très faible taux de fréquentation du préscolaire en milieu rural, et d'autre part aux taux de malnutrition et de morbidité infantiles, supérieurs parmi les jeunes enfants ruraux, pouvant conduire les parents à percevoir les enfants comme étant encore trop jeunes pour l'école. En milieu rural encore, la non-disponibilité d'une école à proximité est invoquée dans 2,6 % des cas, et les tâches ménagères dans 4,5 % des cas pour justifier la non-scolarisation.

Tableau 6.10 : Causes évoquées pour la non-scolarisation au primaire, par milieu de résidence, enfants de 6-11 ans, 2014

Pourcent

	Urbain	Rural	Ensemble
Contraintes financières	47,2	40,1	41,7
Enfant trop jeune	12,2	21,6	19,5
Tâches ménagères	3,1	4,5	4,2
Handicap/maladie	1,4	2,9	2,5
École trop loin/inexistante	0,1	2,6	2,1
Préférence pour un apprentissage	1,2	1,1	1,2
Autres	0,5	1,7	1,4
Non spécifié	34,3	25,4	27,4
Total	100,0	100,0	100,0

Source : ENSETÉ, 2013 et calculs des auteurs.

Pour ce qui est des causes d'abandon, les difficultés financières sont particulièrement prégnantes chez les enfants âgés de 16 à 18 ans vivant en milieu urbain, évoquées dans 42 % des cas (contre 28 % parmi les ruraux). L'offre fortement privée au secondaire n'est certainement pas étrangère à cet état de fait. La politique d'orientation des élèves vers les établissements secondaires privés, là où les places publiques

font défaut, montre ici ces limites : malgré la subvention de l'État, les parents continuent à supporter de nombreux coûts. L'échec scolaire est invoqué par 18 % des jeunes urbains âgés de 12 à 15 ans, contre 10 % de pour les jeunes ruraux (voir le tableau 6.11). Les proportions entre les deux groupes sont cependant inversées chez les jeunes âgés de 15 à 18 ans. Les grossesses et mariages précoces sont également sources d'abandon, et ce légèrement plus en milieu rural (7 %) qu'en milieu urbain (4 %) parmi les jeunes de 15 à 18 ans. La préférence pour un apprentissage est également notable, qui outre le fait de refléter une contrainte financière, pourrait également indiquer un problème d'offre de formation inadaptée aux besoins: celle-ci est particulièrement forte parmi les adolescents urbains, dont 12 % ont abandonné l'école pour suivre un apprentissage.

Tableau 6.11 : Causes évoquées pour l'abandon scolaire, par milieu de résidence et tranche d'âge, 2014

Pourcent

	2006			2012		
	Urbain	Rural	Ensemble	Urbain	Rural	Ensemble
Contraintes financières	25,6	27,9	27,0	41,6	27,7	33,5
Préférence pour un apprentissage	11,7	3,0	6,3	7,1	4,0	5,3
Autres problèmes de demande						
Handicap/maladie	0,9	2,9	2,1	1,5	1,3	1,3
Grossesse/mariage précoce	0,3	2,0	1,4	4,4	6,7	5,8
Tâches ménagères	-	0,9	0,5	1,7	0,9	1,2
Autre	0,4	1,7	1,3	0,2	0,8	0,5
Problèmes d'offre						
Échec scolaire	18,3	10,5	13,4	9,3	15,5	12,9
École trop loin	-	1,0	0,6	1,7	0,8	1,2
Non spécifié	42,8	50,0	47,3	32,7	42,3	38,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : ENSETE, 2013 et calculs des auteurs.

Le coût élevé et croissant des études d'un cycle à un autre, associé à des coûts d'opportunité croissants suite à des entrées tardives et des niveaux de redoublement élevés, favoriseraient les abandons précoces dans un contexte de demande scolaire déjà fragilisée par la pauvreté, et en milieu rural, d'une offre scolaire limitée.

Favoriser la scolarisation des enfants urbains et ruraux devra passer tout d'abord par un allègement des charges des parents, ce qui pourrait se traduire par un appui financier aux familles les plus défavorisées. En milieu rural, cette action devra être couplée avec des interventions ciblant l'amélioration de la préparation des enfants pour l'école, ce qui pourrait passer par l'expansion du préscolaire et des programmes d'éducation parentale, qui outre le fait de permettre aux enfants d'être mieux préparés pour l'école, favoriseraient la fluidité des parcours scolaires, avec un effet réducteur sur l'échec. Un rééquilibrage de la carte scolaire est également à rechercher, notamment au niveau secondaire. Toute nouvelle construction devra prioriser les zones rurales, aujourd'hui fortement sous-dotées. Des approches de construction plus coût-efficaces devront être envisagées et privilégiées, compte tenu des besoins importants et urgents en salles de classe dans ces zones. Ces différents aspects seront abordés dans le chapitre de 9 de ce rapport.

Si globalement les enfants ruraux affichent de moins bons résultats scolaires, ceci n'est pas systématique

Les élèves ruraux présentent des taux de réussite aux examens nationaux moins bons que leurs pairs urbains, au niveau du CEPE et du baccalauréat, dans l'ensemble. Les disparités ne sont toutefois pas très fortes : ainsi pour 100 enfants urbains réussissant l'examen du CEPE, 96 enfants ruraux obtiennent le certificat. Si des valeurs similaires sont observées pour le baccalauréat dans l'ensemble, de fortes variations existent selon la série. Ainsi, au niveau des séries scientifiques, C et D, les disparités entre urbains et ruraux sont presque nulles, mais elles sont de taille au niveau de la série A1, où l'indice de parité se situe à 0,64, au détriment des enfants ruraux (voir le tableau 6.12). Ce résultat pourrait s'expliquer par l'effet de sélection qui s'opère dans le système : les ruraux qui atteignent la fin du lycée sont en effet les plus nombreux, et font généralement partie des meilleurs de leur génération, d'où leur préférence pour les séries C et D, généralement empruntées par les meilleurs élèves. Il est également notable que les ruraux affichent de meilleurs résultats au BEPC (IP de 1,11), l'effet de sélection des meilleurs ruraux évoqué plus haut débute en réalité à partir du collège où les ruraux qui atteignent la fin du collège font partie des meilleurs de leur génération.

Tableau 6.12 : Taux de réussite au CEPE, au BEPC et au BAC, par filière, selon le milieu de résidence, 2009 et 2013

Pourcent et Indice de parité

	% de ruraux inscrits	Taux de réussite			IP
		Urbains	Ruraux	Total	
CEPE	49 %	70 %	66 %	68 %	0,94
BEPC	5 %	36 %	40 %	36 %	1,11
BAC général	6 %	34 %	32 %	34 %	0,94
A1	7 %	39 %	25 %	38 %	0,64
A2	7 %	34 %	31 %	33 %	0,91
A3	16 %	27 %	72 %	35 %	2,67
C	5 %	57 %	57 %	57 %	1,00
D	6 %	34 %	33 %	34 %	0,97

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Par ailleurs, les résultats de l'évaluation des acquis des élèves de CE2 en 2012 viennent confirmer les plus faibles résultats des élèves ruraux. Les écarts sont manifestes tant en français qu'en mathématiques. En effet, les ruraux affichent un score moyen au test de fin d'année de 33,6 points en mathématiques, contre 42,8 points pour les urbains. En français leur score moyen est de 25,5 points, contre un score moyen de 35,5 points pour les urbains. Contrairement aux niveaux postprimaires où un effet de sélection très fort serait en jeu, au niveau du primaire, les disparités seraient davantage à mettre sur le compte d'un environnement et de conditions d'apprentissage, tant à l'école et qu'à la maison, moins favorables en milieu rural, et d'une moins bonne préparation à l'école des enfants ruraux.

1.3. Disparités régionales

En termes de couverture scolaire, les régions du nord et de l'ouest présentent un retard comparatif à tous les niveaux d'enseignement

Les disparités régionales en matière d'accès à l'école représentent souvent un enjeu national de taille. Différents facteurs peuvent être avancés pour expliquer ces variations, comme le niveau de pauvreté, les pratiques économiques, l'ethnie, la religion, ou encore la densité de population, qui oriente le plus souvent les choix d'implantation des infrastructures dans les régions.

Le tableau 6.13 classe les régions selon leur niveau de TBS aux différents cycles d'enseignement (voir le tableau A6.2 en annexe pour la valeur des TBS par zone). Ce classement, qui compare les zones entre-elles, permet de voir que les zones les plus avancées en termes de couverture scolaire sont celles d'Abidjan, du Sud-sans-Abidjan et du Centre-Est ; les moins avancées étant celles du Nord, du Sud-Ouest, de l'Ouest et du Nord-Ouest. Si dans la zone Ouest le TBS est globalement meilleur au primaire (se positionnant en 4^{ème} position), il est parmi les plus bas du pays aux autres niveaux. La zone Nord-Ouest affiche de son côté une situation défavorable pour l'ensemble des niveaux d'enseignement. La zone du Centre a une situation d'ensemble moyenne (se trouvant en 5^{ème} position), mais se positionne particulièrement bien au niveau du lycée, en occupant la 2^{ème} position du classement, juste après Abidjan.

Tableau 6.13 : Classement des zones selon leur TBS, par cycle d'enseignement, 2012

Rang

	Préprimaire	Primaire	Collège *	Lycée **	Classement global
Ville d'Abidjan	2	2	1	1	1
Sud-sans-Abidjan	1	1	2	5	2
Centre-Est	4	3	4	3	3
Centre	7	6	6	2	4
Centre-Nord	3	5	3	4	5
Centre-Ouest	9	7	8	7	6
Nord-Est	6	8	5	8	7
Ouest	11	4	9	11	8
Sud-Ouest	8	9	7	10	9
Nord	5	11	10	6	10
Nord-Ouest	10	10	11	9	11

Source : EDS-MICS 2013 et calculs des auteurs (voir aussi les tableaux A6.3 et A6.4 en annexe).

Note : * Inclut la formation professionnelle de niveau 1. ** Inclut les filières générales, technique et la formation professionnelle de niveau 2. Le classement global est basé sur la moyenne des classements par cycle.

Les disparités dans les résultats aux examens reflètent celles des scolarisations : les régions cumulent leur avancée ou handicap relatif

Les zones affichant les taux de réussite aux examens les plus élevés sont en général celles où les taux de scolarisation sont les meilleurs, et réciproquement, celles enregistrant les taux de réussite aux examens nationaux les plus faibles sont aussi celles où la couverture scolaire est la plus modeste. Quelques zones font toutefois exception : le Nord-Est, malgré des niveaux de scolarisation parmi les plus faibles du pays,

assure à ses élèves un niveau de réussite parmi les meilleurs du pays (voir le tableau 6.14). La situation est inversée dans le Centre-Nord, qui affiche des résultats aux examens relativement faibles au regard de sa scolarisation, qui est proche de la moyenne nationale.

Tableau 6.14 : Taux de réussite aux examens nationaux et classement des zones, 2013

Pourcent et Rang

	Taux de réussite			Classement			
	CEPE	BEPC	BAC	CEPE	BEPC	BAC	Classement global
Nord-Est	76 %	49 %	37 %	1	1	4	1
Ville d'Abidjan	74 %	44 %	40 %	2	2	3	2
Centre-Est	72 %	43 %	41 %	3	3	1	3
Centre	68 %	42 %	40 %	7	4	2	4
Sud-sans-Abidjan	68 %	40 %	36 %	5	5	5	5
Centre-Ouest	68 %	38 %	33 %	6	6	6	6
Nord-Ouest	70 %	31 %	33 %	4	11	7	7
Sud-Ouest	63 %	36 %	33 %	9	7	8	8
Ouest	67 %	32 %	30 %	8	10	10	9
Centre-Nord	63 %	34 %	32 %	10	8	9	10
Nord	56 %	33 %	25 %	11	9	11	11
Total général	68 %	40 %	36 %	-	-	-	-
Ratio Max/Min	1,4	1,6	1,6	-	-	-	-

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Note : Le classement global est basé sur la moyenne des classements par examen.

Au regard de l'évaluation nationale au CE1 en 2012, la situation des acquis dans les écoles primaires publiques est préoccupante dans les DRENET d'Odienné, Seguela, Korhogo, Boundiali, Guiglo, Man, Daloa, Abengourou et Bondoukou, où les scores moyens sont inférieurs à 25 sur 100 en français⁹⁸ (voir le tableau A6.5 en annexe).

En regardant la variation du taux de réussite au CEPE par région, il apparaît que les zones du Nord ont de meilleurs résultats, à l'exception de la région de Korhogo où la performance est faible (43,7 %), ce qui augure une demande accrue pour l'accès en 6^{ème}. En effet, les taux de réussite sont supérieurs à 85 % dans ces régions, et atteignent même 95,6 % à Odienné. Il convient d'anticiper sur la demande sociale en faveur de l'enseignement secondaire dans le Nord du pays, induite par ces forts taux de réussite au CEPE. Les résultats au BEPC reflètent une situation entre régions qui est quasiment la même qu'au CEPE. En particulier, Korhogo obtient toujours de très faibles résultats.

Les taux de réussite au CEPE par région ne sont pas concordants avec les résultats des évaluations standardisées nationales en 2012, ni celles du et PASEC en 2008-09. Certaines DRENET⁹⁹ obtiennent de très bons taux de réussite au CEPE mais de faibles résultats aux évaluations standardisées. L'effet net

⁹⁸ La note moyenne qu'obtiendraient les élèves qui répondent au hasard se situe entre 25 % et 33 %, le test QCM comportant des items de trois ou quatre réponses possibles.

⁹⁹ La taille de l'échantillon ne permet pas d'obtenir des estimations fiables des scores au niveau des DRENET seulement au niveau des strates qui sont des regroupements de DREN.

d'appartenir aux DRENET d'Odienné ou de Seguela (par rapport à la strate Abidjan-Dabou-Aboisso) est de -13 points sur le score des élèves, alors que le taux de réussite au CEPE est de 96 % à Odienné et 85 % à Seguela, contre 82 % à Abidjan-1, 80 % à Aboisso et 86 % à Dabou. Ceci soulève des questions sur l'harmonisation des conditions de passation des épreuves. Une autre hypothèse, dans les régions où les taux de réussite au CEPE sont élevés, est que seuls les meilleurs élèves parviennent en fin de cycle.

Enfin, sur la base des classements établis ci-dessus, il est possible de distinguer quatre groupes de zones au regard de ces analyses et de leur performance en relation à la moyenne nationale, synthétisés dans le tableau 6.15. Les implications en termes des stratégies à adopter sont cependant spécifiques à chaque zone/région, compte tenu des contextes de scolarisation très variables en termes d'offre, de demande et des conditions d'enseignement.

Tableau 6.15 : Classement des zones selon les résultats aux examens nationaux et du profil de scolarisation, 2012/13

Résultats	Favorable	Défavorable
Scolarisation		
Favorable	Ville d'Abidjan, Centre-Est, Centre, Sud-sans-Abidjan	Centre-Nord, Centre-Ouest
Défavorable	Nord-Est	Nord, Nord-Ouest, Ouest, Sud-Ouest

Source : Tableaux 6.13 et 6.14.

1.4. Disparités selon le niveau de vie

Un système au bénéfice des enfants issus des milieux aisés

De toute évidence, le niveau de vie des ménages est un facteur de différenciation fondamental en matière de scolarisation. Mis en relation avec le niveau d'éducation, il ressort que les enfants provenant des 20 % des ménages les plus pauvres (le premier quintile de richesse, ou Q1) concentrent le quart (26 %) des non-scolarisés, contre 11 % pour le quintile le plus riche (Q5). Les trois autres quintiles ont des proportions variant entre 21 % et 18 % (voir le tableau 6.16 ci-dessous).

Hormis, le cycle primaire, où l'accès semble être relativement équitable entre groupes socioéconomiques, un lien entre le niveau de vie et les niveaux de scolarisation est observé pour l'ensemble des autres cycles. Ainsi, la proportion des enfants scolarisés aux niveaux postprimaire et préprimaire croît avec le niveau de revenus du ménage, les disparités entre pauvres et riches se creusant au fil des cycles. Un enfant issu des milieux aisés a 8 fois plus de chances d'avoir accès au préscolaire qu'un enfant issu des milieux les plus pauvres, les rapports de chances relatives étant de 6, 42 et 70 pour le collège, le lycée et l'enseignement supérieur, respectivement. Le système scolaire, avec son fonctionnement actuel, donne peu de chances aux enfants de ménages pauvres d'aller au-delà du cycle primaire. Leurs chances se sont même dégradées depuis 2006, l'expansion du postprimaire ayant bénéficié principalement aux populations les plus aisées. Le système scolaire, loin d'être équitable, favorise encore et en priorité les enfants issus de milieux favorisés.

Tableau 6.16 : Distribution de la population de 3-24 ans par niveau de vie du ménage, selon le cycle le plus élevé atteint, 2006 et 2012

Pourcent et Rapport

	% dans la population	Niveau d'enseignement le plus élevé atteint					
		Sans instruction	Préprimaire	Primaire	Collège *	Lycée **	Supérieur
Q1	19,1	26,1	5,7	18,4	6,0	1,2	1,0
Q2	19,5	21,2	11,5	22,7	9,1	4,4	4,4
Q3	20,5	23,5	15,9	19,2	18	15,1	6,2
Q4	20,5	18,1	19,3	20,8	27,5	23,5	16,3
Q5	20,4	11,1	47,6	18,9	39,4	55,8	72,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
RCR - Q5/Q1							
2006	-	0,34	-	1,27	4,65	26,24	82,23
2012	-	0,40	7,89	0,96	6,16	42,17	70,45

Source : EDS-MICS, 2013, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Note : Pour 2006, la distribution porte sur les enfants de 5-24 ans. * Inclut la formation professionnelle de niveau 1.

** Inclut les filières générales, technique et la formation professionnelle de niveau 2.

En 2012, les enfants du quintile le plus riche ont 26 fois plus de chances que les enfants du quintile le plus pauvre, relativement à leurs poids respectifs dans la population globale, d'avoir atteint le lycée.

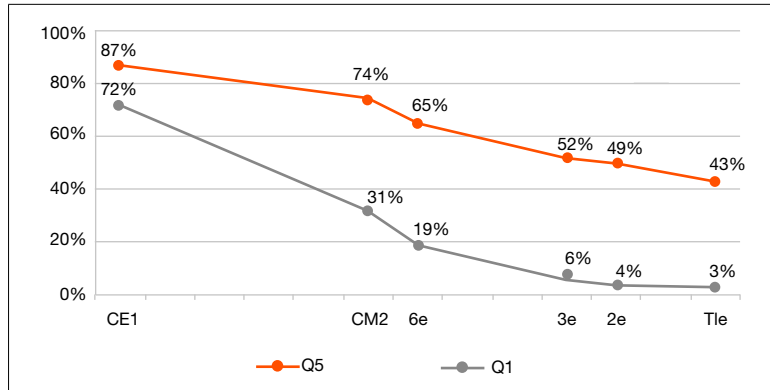
Le profil de scolarisation traduit assez bien cette disparité. Les disparités entre les deux groupes extrêmes vont crescendo, se creusant tout au long de la scolarité, notamment en cours de cycle primaire. En effet, si les disparités se créent entre riches et pauvres dès l'accès au primaire, avec un écart de 15 points de pourcentage dans la probabilité d'accès au CP1 entre les riches (Q5) et les pauvres (Q1), elles augmentent rapidement à l'intérieur du cycle. L'écart entre les enfants de Q1 et de Q5 dans la probabilité d'achever le primaire est de 43 points de pourcentage. Cet écart s'accroît encore lors de l'accès au secondaire (où il est de 46 points de pourcentage), et se maintient à ce niveau tout au long du secondaire. À l'achèvement du lycée, les disparités sont marginalement moindres, l'écart entre enfants de ménages riches et pauvres représentant 40 points de pourcentage en terminale (voir le graphique 6.4 ci-après).

L'examen de la rétention indique que le décrochage scolaire constitue un problème particulièrement critique pour les enfants des ménages les plus pauvres, notamment au primaire et au collège. Les enfants des ménages plus riches enregistrent des niveaux de rétention relativement élevés, du primaire au secondaire : de 85 % au primaire, la rétention baisse à 80 % au collège, mais remonte à 88 % au lycée. En comparaison, les taux respectifs pour les ménages Q1 ne sont que de 43 %, 32 % et 75 %.

Les taux de transition, bien qu'étant en progression au niveau des deux catégories de population, sont nettement plus favorables aux riches. Ils sont de 87 % du primaire au collège et de 95 % du collège au lycée en 2012, contre 61 % et 67 % respectivement pour les enfants de ménages Q1 (voir aussi le tableau A6.6 en annexe).

Graphique 6.4 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le niveau de vie des ménages, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Note : Le graphique A6.7 en annexe présente les données pour l'ensemble des cinq niveaux de richesse.

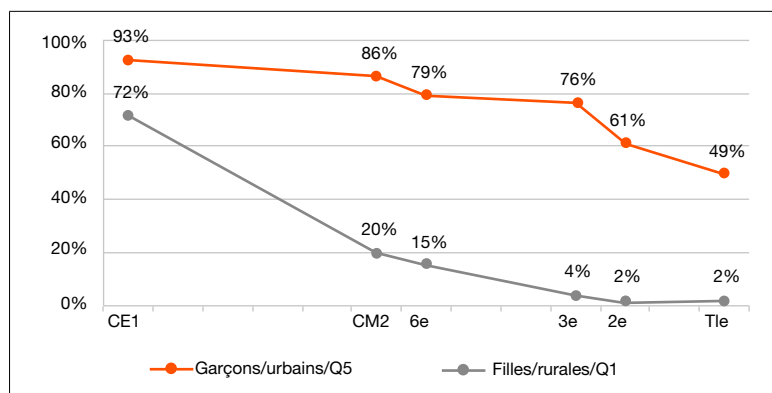
Enfin, peu d'améliorations dans la réduction des disparités sont observées dans le temps. En effet, si les disparités dans l'accès au primaire se sont fortement réduites entre 2006 et 2012, elles se sont soldées par une relativement moindre rétention des enfants des couches sociales les plus vulnérables. Au niveau des transitions, elles ont profité davantage aux enfants issus des ménages les plus aisées. De plus, si les conditions relatives d'accès et de rétention au collège sont restées identiques sur la période, au lycée, l'accès aura été plus favorable aux riches. Quant aux conditions de rétention, elles se sont fortement améliorées pour les enfants issus des milieux les plus pauvres, conduisant à un resserrement au niveau de la probabilité d'achever la fin du secondaire entre les deux classes sociales.

Les inégalités se cumulent pour conduire à des situations très contrastées

Si les disparités entre garçons et filles existent, elles sont relativement restreintes. La véritable différenciation procède du niveau de richesse des ménages et de la localisation géographique, tant au niveau régional que du milieu de résidence. Les inégalités en termes de scolarisation se cumulent cependant, en considérant les situations sociales et caractéristiques des enfants les plus favorables d'une part (garçons, urbains et riches), et les plus défavorables de l'autre (filles, rurales et pauvres). Ces recoupements permettent de faire une analyse de ces cas extrêmes, pour illustrer l'étendue maximale des disparités en termes de scolarisation (voir le graphique 6.5 ci-après).

Graphique 6.5 : Profil probabiliste de scolarisation, selon les inégalités sociales cumulées, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

La probabilité d'accéder au CP1 pour les garçons urbains riches est de 93 %, contre 72 % pour les filles rurales pauvres. Au bout de l'enseignement général cependant, seulement 2 % des filles rurales pauvres peuvent espérer achever le secondaire, contre 49 % des garçons urbain riches. L'ajout de la dimension régionale montre que l'accès au collège est presque nul pour les enfants cumulant aussi bien les catégories socioéconomiques défavorables, que vivant dans les régions où les conditions de scolarisation sont les moins bonnes (voir le graphique A6.8 et le tableau A6.9 en annexe).

Les avantages se cumulent et peuvent avoir un effet multiplicateur. En effet, le milieu urbain est plus favorisé en termes d'infrastructure et concentre en général les populations les plus aisées, ce qui permet aux familles d'offrir de meilleures conditions de scolarisation à leurs enfants. En milieu rural, face à de multiples contraintes, et une demande et une offre scolaires fragiles, les arbitrages pénalisent en premier lieu les filles.

Pour récapituler, les analyses précédentes ont montré que les inégalités sociales observées sont plus souvent générées au cours des cycles qu'au moment des transitions entre cycles : les problèmes d'accès au postprimaire étant en général liés à un problème de rétention au primaire qu'à un problème de transition vers le collège. Aussi, le genre produit peu de disparités, à contrario du milieu de résidence et du niveau de vie des ménages, qui sont les plus discriminants. À ce tableau général, quelques variantes peuvent être relevées :

- Les disparités sont générées dès l'accès au primaire et se creusent au cours du cycle pour la plupart des catégories retenues, à l'exception du genre, où le niveau des disparités en termes d'accès et de rétention est stable.
- Les disparités générées au niveau de la transition du primaire au collège sont relativement peu prononcées pour l'ensemble des groupes, mais s'accroissent au collège, et ce particulièrement selon la région de résidence et la catégorie socioéconomique.

- En revanche, les disparités dans la transition au collège sont plus mesurées selon le milieu de résidence, urbain ou rural, et sont inexistantes selon le genre.
- La transition au lycée reste un défi régional particulier, tout comme la rétention au lycée, où les disparités sont les plus fortes selon la dimension régionale.

II. Équité dans la distribution des ressources publiques

L'éducation a un coût, pour les individus, comme pour l'État. Ainsi, chaque personne scolarisée accumule un niveau de ressources publiques mises à la disposition du système éducatif, d'autant plus important qu'elle reste longtemps à l'école et accède à des niveaux éducatifs élevés¹⁰⁰. Ainsi, en complément des analyses sur les disparités dans les scolarisations, il est utile d'examiner les disparités dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation. Cette analyse se fait en calculant la proportion de ressources publiques qui bénéficie aux individus les plus éduqués de la population, puis en estimant dans quelle mesure certains groupes sociodémographiques consomment plus de ressources publiques que d'autres, du fait de leurs scolarisations plus longues.

La distribution structurelle des ressources éducatives profite toujours aux plus éduqués, mais dans une moindre proportion que par le passé

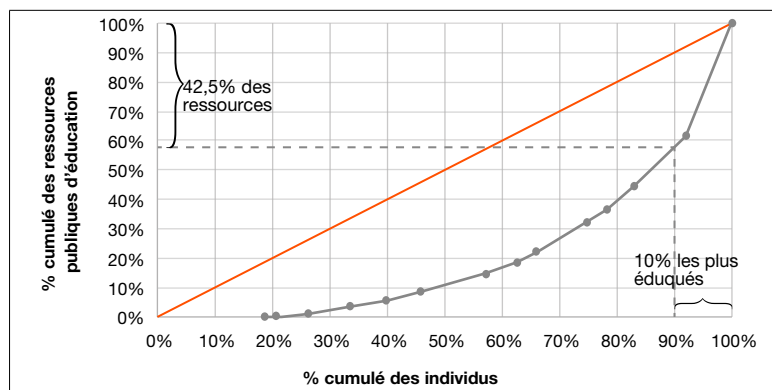
Sur la base du profil de scolarisation du chapitre 2, la proportion de jeunes qui quitte le système à chaque niveau d'enseignement est calculée, ainsi que le volume correspondant de ressources publiques accumulées jusqu'à chacun de ces niveaux, dits terminaux. Les résultats obtenus tiennent compte du fait que le secteur privé est très dépendant des subventions de l'État¹⁰¹. Ces résultats permettent de construire la courbe de Lorenz de la distribution structurelle des ressources publiques d'éducation accumulées par une pseudo-cohorte de jeunes en 2013 (voir le tableau A6.10 en annexe).

Le graphique 6.6 ci-dessous offre une illustration de la courbe de Lorenz. La diagonale représente la situation théorique de répartition égalitaire des ressources publiques d'éducation au sein de la cohorte, caractérisant une situation dans laquelle X % de la population bénéficie de X % des ressources publiques d'éducation, quelle que soit la valeur attribuée à X. Cependant, la distribution réelle est matérialisée par la courbe, qui est en fait bien éloignée de cette diagonale, suggérant que la distribution structurelle des crédits publics alloués au système est inégalitaire. Pour évaluer l'ampleur de la déviation de la situation réelle par rapport à la référence égalitaire, deux indicateurs sont exploités : l'indice de Gini¹⁰², et la part des ressources publiques appropriées par les 10 % les plus éduqués, à savoir ceux qui poursuivent leur éducation le plus longtemps.

¹⁰⁰ Qui plus est, les niveaux d'enseignement plus élevés sont caractérisés par des coûts unitaires élevés.

¹⁰¹ Les coûts unitaires calculés dans le chapitre 3 ont été ajustés pour tenir compte de la subvention de l'État aux écoles privées.

¹⁰² L'indice ou le coefficient de Gini, qui est le rapport entre l'aire comprise entre la courbe de Lorenz et la diagonale et l'aire du triangle formé par la diagonale, a une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur de 0 correspondrait à une équi-répartition parfaite, donc à l'absence d'une concentration dans la distribution des ressources. La valeur de 1 se caractériserait par une concentration complète de toutes les ressources dans les mains d'un seul individu. Ainsi, plus la valeur est proche de 0 (plus la courbe est proche de la diagonale), plus la distribution des ressources publiques tend à être égalitaire.

Graphique 6.6 : Courbe de Lorentz de la distribution structurelle des ressources d'éducation, 2012

Source : Tableau A6.10 en annexe.

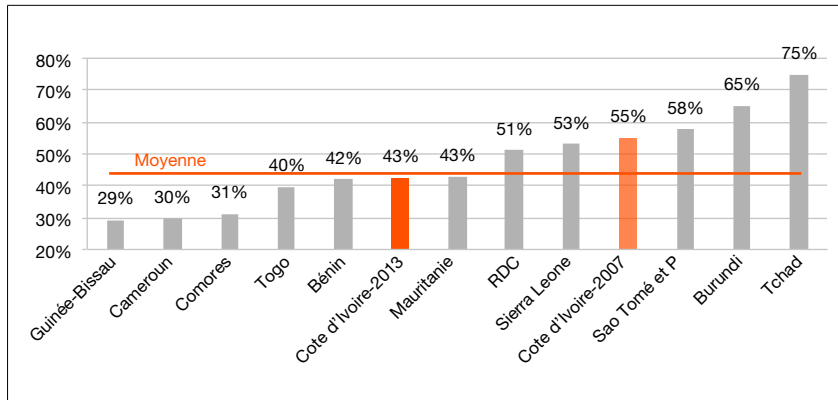
L'indice de Gini calculé pour la Côte d'Ivoire en 2013 s'établit à 0,59 ; ce qui correspond à des inégalités fortes dans la distribution des ressources publiques entre les individus d'une cohorte. La part des ressources publiques d'éducation appropriées par les 10 % les plus éduqués, est estimée à 42,5 %. Les ressources restantes, soit 57,5 % du total, sont donc consommées par les 90 % des individus de la cohorte les moins éduqués. En moyenne, un individu appartenant aux 10 % les plus éduqués consomme donc plus de 6,5 fois plus de ressources qu'un individu appartenant aux 90 % les moins éduqués.

Sans la prise en compte des subventions au secteur privé, l'indice de Gini serait de 0,63 en 2013, et la part des ressources publiques d'éducation consommée par les 10 % les plus éduqués serait de 46 %. Ceci permet de faire une comparaison directe avec la situation de 2006, où les 10 % les plus éduqués consommaient 55 % des ressources publiques d'éducation, et avec celle de 2007, où l'indice de Gini était de 0.69. La situation a donc connu une certaine amélioration.

Pour placer la Côte d'Ivoire dans un contexte régional, elle fait néanmoins partie des pays relativement moins inégalitaires, où moins de la moitié des ressources publiques sont absorbées par les 10 % les plus éduqués (voir le graphique 6.7 ci-dessous). Ceci n'empêche cependant pas que certains autres pays affichent des distributions de ressources beaucoup plus favorables, comme le Cameroun ou encore la Guinée-Bissau. Dans ce dernier pays, la faible taille de l'enseignement supérieur pourrait expliquer cette situation.

Graphique 6.7 : Part des ressources publiques d'éducation appropriées par les 10 % les plus éduqués, Côte d'Ivoire et pays comparateurs, 2013 ou APR

Pourcent



Source : Graphique 6.6 et IIFE/Pôle de Dakar.

De fortes disparités sociales sont observées dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation

L'analyse précédente a examiné le caractère équitable ou non de la distribution des ressources publiques d'éducation entre des individus selon le niveau d'enseignement le plus élevé atteint, montrant qu'un faible nombre d'individus bénéficiait de près de la moitié des ressources. Cette analyse n'a pas pour autant distingué les proportions des ressources publiques captées par les individus selon leurs caractéristiques socioéconomiques.

La section précédente a passé en revue l'ampleur des disparités sociales dans les scolarisations ; celle-ci explorera les conséquences de ces disparités en termes d'appropriation des ressources publiques. En associant les disparités sociales notées dans les scolarisations aux coûts unitaires propres à chaque cycle d'enseignement, et aux ressources unitaires accumulées à chacun des niveaux terminaux, il est possible de déterminer quels groupes de population bénéficient le plus des dépenses publiques allouées au secteur.

De manière générale, la part des ressources publiques consommées par les groupes les plus favorisés est plus importante que leurs poids respectifs dans la population¹⁰³. Ainsi, les garçons, qui représentent près de 50 % de la population, s'approprient 55 % des ressources du fait de leur scolarisation différenciée. Ceci conduit à une situation où ils consomment 20 % de ressources de plus que les filles (voir le tableau 6.17 ci-après). La situation est encore plus contrastée selon le milieu de résidence, où les urbains consomment près de 2 fois plus de ressources que les ruraux, et un Abidjanais en consomme 3,5 fois plus qu'un enfant vivant dans la zone Nord-Ouest. Mais c'est au niveau du niveau de vie des ménages que les disparités les plus fortes sont observées : en effet, les enfants issus du quintile le plus élevé consomment 3,7 fois plus de ressources que les enfants issus du quintile le plus pauvre.

¹⁰³ La part des ressources publiques accumulées par chaque groupe de population et l'indice d'appropriation relative des ressources sont utilisés dans cette analyse. Ce dernier indicateur permet en effet de déterminer ce que représente le volume approprié par un individu d'un groupe favorisé, en multiple du volume approprié par un individu d'un groupe défavorisé.

Tableau 6.17 : Part des ressources publiques d'éducation accumulées, par groupe socioéconomique, et appropriation relative, 2012

Pourcent, Rapport et Indice d'appropriation relative

	Dépenses consommées (a)	Poids dans la population (b)	Rapport (a/b)	Indice d'appropriation relative
Genre				
Garçons	55,2 %	49,7 %	1,1	1,2
Filles	44,8 %	50,3 %	0,9	1,0
Milieu de résidence				
Urbains	66,2 %	45,6 %	1,5	2,3
Ruraux	33,8 %	54,4 %	0,6	1,0
Quintile de richesse				
Q1	9,9 %	19,1 %	0,5	1,0
Q2	13,6 %	19,5 %	0,7	1,4
Q3	15,8 %	20,5 %	0,8	1,5
Q4	21,7 %	20,5 %	1,1	2,0
Q5	39,0 %	20,4 %	1,9	3,7
Région				
Centre	7,2 %	7,3 %	1,0	1,9
Centre-Est	2,4 %	2,6 %	0,9	1,8
Centre-Nord	7,2 %	8,1 %	0,9	1,7
Centre-Ouest	12,9 %	15,7 %	0,8	1,6
Nord	3,1 %	5,3 %	0,6	1,1
Nord-est	3,4 %	4,4 %	0,8	1,5
Nord-Ouest	2,5 %	4,8 %	0,5	1,0
Ouest	9,2 %	11,8 %	0,8	1,5
Sud-sans-Abidjan	14,7 %	14,1 %	1,0	2,0
Sud-ouest	6,0 %	8,3 %	0,7	1,4
Ville d'Abidjan	31,5 %	17,7 %	1,8	3,5

Source : EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

Note : Les calculs se basent sur la population de 3-24 ans.

Cette analyse sur l'allocation et l'appropriation des ressources publiques d'éducation vient conforter l'idée selon laquelle, ce sont les groupes sociaux favorisés qui sont les plus grands consommateurs des dépenses d'éducation, aggravant ainsi les inégalités d'accès, de rétention et d'achèvement observées dans la première section de ce chapitre. En considérant les liens, notamment en termes de rendements privés, que l'éducation entretient avec la sphère socioéconomique, ces résultats sont interpellateurs.

Le système ivoirien au stade actuel de son fonctionnement est très sélectif, et donc n'assure pas une équité entre les enfants en matière de scolarisation, quand bien même les disparités ne se manifestent pas avec la même ampleur dans toutes leurs dimensions. La politique actuelle, basée sur une scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, est de bonne augure. Elle devra accorder une attention particulière à la dimension de l'équité dans les choix et priorisations qui seront nécessaires à sa mise en œuvre.

Principaux enseignements

Les analyses conduites dans ce chapitre montrent qu'une proportion importante des enfants hors du système scolaire ivoirien se trouve parmi les couches les plus pauvres de la population, en milieu rural, et de façon prépondérante, dans les régions du Nord et du Sud-Ouest.

Les disparités dans les scolarisations sont générées dès l'accès au primaire, et se creusent au cours du cycle parmi la plupart des dimensions socioéconomiques étudiées. Le genre fait exception, le niveau de disparité étant relativement stable en matière d'accès et de rétention. Au postprimaire, les inégalités constatées entre les différents groupes sont plus souvent générées à l'intérieur des cycles d'enseignement qu'entre eux, les différences de scolarisation étant en général liées davantage à des problèmes de rétention qu'à des problèmes de transition. Toutefois, il est important de signaler que la dimension régionale reste un facteur assez discriminant dans la transition et la rétention au lycée, à associer sans doute aux disparités régionales en termes d'offre d'établissements. Enfin, la faible part de ruraux qui accèdent à ce niveau d'enseignement a une meilleure rétention que leurs homologues urbains. Somme toutes, à l'intérieur du système éducatif ivoirien, le genre produit peu de disparités comparé au milieu de résidence (que ce soit en termes urbain ou rural, ou selon la région) et du niveau de vie des ménages, qui sont les facteurs les plus discriminants.

Comme conséquence directe des disparités constatées dans les scolarisations, des inégalités sont constatées dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation, malgré une amélioration depuis 2006. En 2013, il est estimé que 42,5 % des ressources publiques d'éducation sont appropriées par les 10 % d'individus les plus éduqués, alors qu'en 2006, cette part était de 55 %. En termes de comparaison régionale, la Côte d'Ivoire fait partie des pays relativement moins inégalitaires, même si certains autres pays comme le Cameroun, les Comores ou encore la Guinée-Bissau affichent des niveaux de distribution de ressources beaucoup plus favorables.

Par ailleurs, du fait de leur parcours scolaire plus long, certains groupes de la population s'approprient plus de ressources publiques. C'est ainsi que les garçons, consomment 20 % de ressources de plus que les filles, les urbains consomment près de 2 fois plus de ressources que les ruraux, et un jeune scolarisé à Abidjan, 3,5 fois plus qu'un jeune vivant dans la région Nord-Ouest. Mais c'est au niveau du niveau de vie des ménages que les disparités les plus fortes sont observées : en effet les enfants issus du quintile le plus élevé consomment 3,7 fois plus de ressources que les enfants issus du quintile le plus pauvre.

L'ensemble de ces données montrent que si la dimension du genre doit bien être considérée, les véritables défis de l'enseignement de base universel pour la Côte d'Ivoire se situent dans sa capacité à cibler et à toucher davantage les enfants des milieux ruraux, de certaines zones administratives comme les Nord, le Nord-Ouest et le Centre-Ouest, et les familles pauvres.



CHAPITRE 7

Développement de la petite enfance

Le développement d'activités ciblées sur le jeune enfant (de la naissance à 6 ou 8 ans) s'appuie sur un certain nombre de travaux de recherche, en matière de biologie, psychologie, sciences de l'éducation et économie, entre autres. Ces recherches montrent qu'une prise en charge appropriée des enfants dès le plus jeune âge peut avoir des impacts ultérieurs significatifs pour leur vie, à la fois pour leur développement, leur scolarité primaire, et même au-delà. La préparation à l'école s'en trouve améliorée, ainsi que la rétention scolaire, le niveau des apprentissages est renforcé, et les revenus du travail sont plus élevés une fois entrés dans la vie active. L'ensemble de la société en bénéficie également, à travers une productivité accrue des travailleurs, la réduction des comportements à risques et de la délinquance, pour ne nommer que quelques bienfaits.

La période de la petite enfance est en effet cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant, dans la mesure où une grande partie de la croissance du cerveau se fait avant l'âge de trois ans, et où les structures sociales et cognitives établies durant l'enfance vont avoir des incidences très significatives sur la vie de l'individu. Dans la perspective de favoriser un développement harmonieux, une scolarité réussie et, plus tard, le succès dans la société, il faut assurer aux enfants, et notamment à ceux de milieux défavorisés, des soins et un encadrement pendant leur petite enfance.

Le présent chapitre vise à établir un diagnostic des activités menées en faveur de la petite enfance en Côte d'Ivoire. Dans cette perspective, il s'intéressera, dans un premier temps, au cadre politique national dans lequel s'inscrivent les interventions, et aux dispositions qui ont été prises pour les mettre en œuvre (section 1). Une fois ces éléments généraux posés, l'approche s'inscrira dans les deux séquences de développement des enfants, en examinant : d'une part, les pratiques des familles en faveur du développement de leur enfant (section 2), et les interventions de l'État et ses partenaires pour les mettre en œuvre et les améliorer (section 3) ; et d'autre part, pour ceux qui bénéficient des services préscolaires, leurs impacts sur les carrières scolaires des élèves (section 4).

I. Dispositions politiques et institutionnelles

La Côte d'Ivoire ne dispose pas encore d'une politique nationale de développement de la petite enfance, même si divers services et interventions ciblent le groupe d'âge

À l'instar d'un certain nombre de pays de la région, la Côte d'Ivoire ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'une politique nationale de développement de la petite enfance. Des services et des interventions ciblent bien les enfants âgés de 0 à 6 ans, mais ils sont épars, et s'inscrivent dans différents plans sectoriels. Il n'existe pas de cadre politique global, dans lequel seraient définis : i) une vision pour le développement de la petite enfance (DPE) ; ii) les objectifs que le gouvernement souhaite atteindre dans un horizon temporel donné ; iii) les stratégies pour le faire ; et iv) la ou les structures institutionnelles et administratives qui seraient chargées, au niveau central et local, de mettre en œuvre, suivre et évaluer la politique. En l'absence d'un tel cadre, le sous-secteur de la petite enfance souffre d'un manque de visibilité et peine à attirer l'attention des décideurs et à mobiliser des ressources.

Au niveau institutionnel, les activités en faveur des jeunes enfants sont définies et mises en œuvre par différents ministères, sans réelle coordination. Il existe, depuis 2009, un comité de coordination intersectorielle du Développement Intégré du Jeune Enfant (DIJE), placé sous l'égide du Ministère du Plan et du Développement, mais son existence n'a en réalité jamais été actée. Dans l'attente de la définition d'une politique nationale, il s'est donné comme objectif de promouvoir une approche holistique de la petite enfance, en intégrant en son sein un large nombre d'acteurs ministériels et de la société civile¹⁰⁴, et veille à ce que les différents plans sectoriels prennent en charge les questions liées au jeune enfant. L'absence de cadre politique et la fragmentation des interventions et des responsabilités qui en découle, posent un certain nombre de difficultés, notamment sur le plan technique, pour suivre et évaluer les activités mises en œuvre. Ainsi, lorsqu'elles existent, les données statistiques sont éparpillées, peu comparables et difficiles à consolider dans un même cadre d'analyse¹⁰⁵. Le manque de collecte et de gestion des données sur ce qui se passe dans le sous-secteur du DPE contribue sans doute à son manque de visibilité.

Le manque de cohérence dans la prise en charge des jeunes enfants, est illustré par les mentions y relatives dans le plan d'actions à moyen terme (PAMT) du secteur éducation et formation pour la période 2012-14¹⁰⁶. Dans la partie consacrée à la stratégie du gouvernement, où il est précisé que la politique de la petite enfance (jusqu'à l'âge de 5 ans) relève d'autres départements ministériels que l'Éducation nationale, il est question de développer l'éducation parentale pour les enfants âgés de 0 à 3 ans, puis l'accueil dans des structures communautaires des enfants âgés de 3 à 5 ans. L'objectif est de faire progresser la couverture des services préscolaires de 10 % à 20 % d'ici 2020. Mais dans les résultats projetés, il est prévu, toujours à horizon 2020, que le volet d'éducation et d'appui parental couvre 25 % des enfants âgés de 0 à 4 ans, et que le volet préscolaire, qui serait dispensé sur deux années plutôt que sur trois actuellement, couvre 25 % des enfants âgés de 4 et 5 ans. Ceci n'est qu'un exemple, mais qui souligne bien que les objectifs concernant la petite enfance et les stratégies engagées pour les atteindre nécessitent d'être définis de façon plus claire et cohérente.

¹⁰⁴ Le comité de coordination intersectorielle DIJE réunit des membres, outre du Ministère du Plan et du Développement, du MENET, du Ministère de la Solidarité, de la Famille, de la Femme et de l'Enfant (MSFFE), du Ministère de la Santé et de la Lutte contre le Sida, du Ministère de la Justice et des Droits de l'Homme, du Ministère de l'Intérieur, des collectivités locales, des partenaires techniques et financiers, des ONG, du secteur privé ainsi que des organes de presse.

¹⁰⁵ Ces difficultés se posent notamment dans le contexte du diagnostic de ce chapitre.

¹⁰⁶ Le PAMT traduit en actions les options prises dans le cadre de politique éducative sectorielle de la Côte d'Ivoire à horizon 2020.

II. Pratiques familiales vis à vis des jeunes enfants

Les premières années de la vie de l'enfant sont reconnues comme étant les plus critiques pour sa survie, sa croissance et le développement de son cerveau. Cette période est également celle où l'enfant est le plus vulnérable à un manque de soins appropriés (Nadeau et al., 2011). Sans revenir sur les arguments qui plaident en faveur du développement d'activités en faveur de la petite enfance, soulignons que des stimulations limitées affectent notamment le développement du cerveau, et donc l'efficacité de l'apprentissage (Abadzi, 2006). De façon générale, le développement de l'enfant se construit dans le contexte familial : au-delà des services spécifiques et institutionnels qui existent en matière de santé, de nutrition, de protection, et autres, c'est dans la quotidienneté des activités de l'enfant et de ses relations dans son milieu familial que les choses se jouent. Dans ce contexte, il importe de connaître, de façon factuelle, les pratiques parentales, dans leur diversité et dans leurs différentes facettes, ainsi que les initiatives des services de l'État pour les améliorer.

II.1. Les pratiques parentales effectives

Certaines des pratiques effectivement mises en œuvre par les familles en Côte d'Ivoire peuvent être appréhendées à partir de l'EDS-MICS de 2011-12. Un certain nombre de questions portent en effet sur les comportements familiaux vis à vis des enfants âgés de moins de 5 ans, en matière de santé, de nutrition ou de protection¹⁰⁷. Ce chapitre ne couvrira pas l'ensemble des comportements documentés par l'enquête, mais ciblera un petit nombre de pratiques en matière de santé et de nutrition¹⁰⁸. Plus précisément, il décrira, pour les enfants : i) les réactions de leur mère lorsqu'ils ont la diarrhée, de la fièvre ou un rhume; ii) le nombre de repas qu'ils ont pris la veille du passage de l'enquêteur ; iii) si ces repas comprennent les groupes d'aliments nécessaires à leur croissance ; et iv) s'ils sont suffisamment variés. Au-delà de la description des comportements, les analyses viseront également à identifier dans quelle mesure les pratiques familiales vis-à-vis des enfants résultent de contraintes ou références culturelles ou sociales implicites, qui d'une certaine façon s'imposent aux familles, ou bien de choix spécifiques, qui peuvent bien entendu être eux-mêmes conscients ou inconscients. Par exemple, il est possible que le niveau de pauvreté de la famille ait un impact sur l'alimentation des enfants¹⁰⁹, mais à contrario, les pratiques, qui peuvent certes varier de façon significative d'une famille à l'autre, peuvent en fait être peu dépendantes du contexte exogène.

¹⁰⁷ Le module portant sur les comportements des parents vis-à-vis du développement de leur enfant, qui fait habituellement partie du questionnaire « Enfant » dans les dernières versions des MICS, n'a malheureusement pas été intégré au questionnaire de 2012. Ce module, bien que trop succinct pour saisir la variété des interactions entre parents et enfants, a cependant le mérite d'apporter des éclairages sur certaines pratiques en matière de développement social, cognitif, et ainsi de suite.

¹⁰⁸ Pour le choix de ces pratiques, des comportements ont été sélectionnés qui seraient le moins possible induits par l'existence ou non de services sociaux. Savoir si les mères donnent davantage de liquides et de nourriture à leur enfant lorsque celui-ci est malade sera donc plus indicatif des comportements naturels que le lieu auquel les mères cherchent un traitement médical pour leur enfant, qui est sans doute en partie lié aux services disponibles à proximité.

¹⁰⁹ Par exemple, la famille peut être trop pauvre pour acheter de la viande régulièrement.

Tant dans les domaines de la santé que de l'alimentation, une part significative des pratiques parentales pourraient être améliorées, pour assurer un bon développement des enfants

Pratiques en matière de santé

Parmi les nombreuses pratiques parentales en matière de santé documentées dans l'enquête, on a notamment demandé aux mères si leur enfant avait traversé un épisode de diarrhée et/ou de fièvre dans les deux semaines précédant le passage de l'enquêteur, et si c'était le cas, quelles avaient été leurs réactions : i) si elles avaient cherché un traitement ; ii) auprès de quelle structure elles l'avaient fait ; et iii) si elles avaient modifié la quantité de boisson et/ou de nourriture qu'elles donnent habituellement à leur enfant. L'enquête a constaté que 18 % des enfants avaient traversé un épisode de diarrhée dans les deux semaines précédant le passage de l'enquêteur, 24 % des enfants avaient eu de la fièvre, 22 % avaient eu un rhume et 13 % avaient souffert aussi bien de fièvre que d'un rhume. Les réactions des mères de ces enfants sont reportées dans le tableau 7.1.

Tableau 7.1 : Réactions des mères dont l'enfant a traversé un épisode de diarrhée ou de fièvre, 2012

Pourcent

Recherche d'un traitement	Diarrhée	Fièvre
Oui	61,0 %	60,1 %
TRO	11,7 %	-
Autres traitements	29,0 %	-
Les deux	10,5 %	-
Non-spécifié	9,8 %	-
Non	39,0 %	39,9 %
Total	100,0 %	100,0 %

Lieu du traitement	Diarrhée	Fièvre
Hôpital, centre de santé	43,5 %	49,0 %
Pharmacie	8,1 %	14,0 %
Praticien traditionnel	17,9 %	11,4 %
Marché, boutique	21,7 %	16,5 %
Autre	8,7 %	9,1 %
Total	100,0 %	100,0 %

Quantité de boisson	Diarrhée	Fièvre
Pas de boisson	3,0 %	2,7 %
Beaucoup moins	7,6 %	6,4 %
Un peu moins	19,5 %	23,0 %
Comme d'habitude	30,6 %	38,5 %
Plus	38,4 %	28,9 %
Non-spécifié	0,9 %	0,5 %
Total	100,0 %	100,0 %

Quantité de nourriture	Diarrhée	Fièvre
Pas de nourriture	11,5 %	11,1 %
Beaucoup moins	9,0 %	8,0 %
Un peu moins	36,8 %	37,8 %
Comme d'habitude	33,8 %	37,9 %
Plus	8,3 %	4,9 %
Non-spécifié	0,6 %	0,3 %
Total	100,0 %	100,0 %

Source : EDS-MICS, 2013. Voir aussi le tableau A7.2 en annexe.

Lorsque leur enfant a eu la diarrhée, près des deux tiers des mères ont recherché un traitement : entre autres, 12 % ont eu recours à un traitement de réhydratation orale (TRO), 29 % ont utilisé un autre traitement (antibiotiques, zinc, médecine traditionnelle, ou autre), et 10 % ont combiné un TRO et un autre traitement. Ainsi, 39 % des mères ont eu une réaction passive face à un épisode de diarrhée. Cette proportion est loin d'être négligeable. Parmi les mères qui ont recherché un traitement, un peu plus de la moitié s'est tournée vers un professionnel de santé, que ce soit dans un hôpital ou une clinique (43 %), ou une pharmacie (8 %). Parmi l'autre moitié, 18 % a consulté un praticien traditionnel. Enfin, 22 % des mères se sont rendues dans une boutique ou sur un marché pour chercher un traitement contre la diarrhée.

Lorsqu'un enfant traverse un épisode de diarrhée, il est recommandé de lui donner davantage de liquides et de nourriture. Seuls 38 % des enfants ont effectivement reçu davantage à boire que d'habitude. La situation est donc problématique pour 62 % des enfants : si 31 % ont reçu la même quantité de liquides que d'habitude, ils sont surtout 30 % à avoir eu moins à boire (voire beaucoup moins, pour 10 %). Donner davantage de nourriture à l'enfant lorsqu'il a la diarrhée est encore moins fréquent : seuls 8 % des enfants ont eu davantage à manger que d'habitude. Ainsi, 20 % ont eu beaucoup moins, 37 % un peu moins et 34 % ont mangé comme d'habitude. Là encore, les pratiques d'une proportion significative de mères pourraient être améliorées.

Pour ce qui concerne les réactions des mères lorsque leur enfant a eu de la fièvre et/ou un rhume, les résultats sont assez similaires à ce qui a été observé en cas de diarrhée. Ainsi, 60 % des mères ont cherché un traitement, tandis que 30 % ne l'ont pas fait. Parmi celles qui ont une attitude proactive sur ce plan, 63 % se sont rendues dans un hôpital, un centre de santé ou une pharmacie, tandis que 11 % se sont tournées vers un praticien traditionnel et 16 % ont recherché un traitement au marché ou dans une boutique. De la même façon que pour la diarrhée, il est préconisé, lorsqu'un enfant a de la fièvre, de lui donner davantage de liquides et de nourriture que d'habitude. Or, seule une minorité d'enfants a effectivement eu davantage à boire (29 %) et à manger (5 %). Un peu plus d'un tiers (38 %) a reçu les mêmes quantités que d'habitude. Ils sont surtout 32 % à avoir eu moins à boire (9 % ayant même eu beaucoup moins) et 57 % à avoir eu moins à manger (19 % ayant même eu beaucoup moins). Là encore, il est bien clair que les réactions d'un certain nombre de mères face à un épisode de fièvre de l'enfant nécessitent d'être améliorées.

Il peut maintenant être intéressant d'examiner dans quelle mesure les réactions des mères lorsque leur enfant a la diarrhée, ou de la fièvre et/ou un rhume, sont marquées par certaines de leurs caractéristiques sociales et géographiques. Pour mener ces analyses, les réactions souhaitables pour la santé de l'enfant ont d'abord été synthétisées en deux scores standardisés¹¹⁰, un pour chacune de ces conditions de l'enfant, et qui classent les mères selon une hiérarchie positive, selon qu'elles recherchent un traitement, consultent un membre du corps médical et donnent davantage à boire et à manger. Ensuite, des modèles de régression linéaire multiples ont été construits, dans lesquels les variables à expliquer sont les scores de réactions positives des mères, d'une part en cas de diarrhée, et d'autre part en cas de fièvre, et les variables explicatives sont leurs caractéristiques sociales et géographiques. Les résultats des estimations sont présentés dans le tableau A7.1 en annexe.

De façon globale, les réactions des mères en cas de diarrhée et/ou de fièvre ne sont que très peu marquées par leurs caractéristiques sociales et géographiques (les coefficients de détermination, R^2 , n'étant que de 8 % et 6 %, respectivement). Ainsi, à contexte familial semblable, la dimension personnelle des pratiques lorsque l'enfant est malade reste très importante. Ceci pointe, par voie de conséquence, des marges substantielles pour que les parents adoptent effectivement des pratiques plus favorables, ce qui constitue une bonne nouvelle pour soutenir les actions qui pourront être prises dans cette direction.

¹¹⁰ Avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

Certaines caractéristiques introduisent toutefois des différences :

- L'âge des enfants : les pratiques sont un peu plus favorables à mesure que l'enfant grandit.
- Le milieu de résidence : les mères de milieu urbain ont des réactions un peu plus adéquates, notamment lorsque leur enfant a de la fièvre.
- La zone de résidence : lorsque l'enfant a la diarrhée, les mères résidant dans le Sud, le Centre-Est et dans l'Ouest du pays sont celles qui ont les pratiques les plus souhaitables ; celles d'Abidjan se caractérisent par les comportements les moins favorables. Les résultats sont assez différents lorsque l'enfant a de la fièvre. Alors les mères de l'Ouest et dans une moindre mesure celles du Sud-Ouest du pays ont les pratiques les plus adaptées, tandis que celles du Centre et du Centre-Nord ont les réactions les moins favorables (celles d'Abidjan se situant dans une position intermédiaire).
- Le niveau de vie de la famille : plus les familles sont aisées, plus les comportements en matière de santé sont favorables.
- Le niveau éducatif de la mère : l'instruction exerce globalement un impact significatif et positif sur les pratiques en matière de santé. Plus les mères ont été scolarisées durant leur jeunesse, meilleures sont leurs réactions en cas de fièvre et surtout en cas de diarrhée.

Pratiques en matière d'alimentation

Sur la base des données de l'enquête, il est possible de savoir dans quelle mesure les mères mettent en œuvre les trois pratiques optimales d'alimentation du nourrisson et jeune enfant, définies par l'OMS (2007). Ces pratiques sont :

- Un nombre minimum de repas, soit :
 - 2 repas pour les enfants allaités au sein, âgés de 6 à 8 mois ;
 - 3 repas pour les enfants allaités au sein, âgés de 9 à 23 mois ; et
 - 4 repas pour les enfants non allaités au sein, âgés de 6 à 23 mois.
- Un régime alimentaire diversifié : il comprend des aliments appartenant au moins à quatre groupes alimentaires distincts, quelle que soit la quantité consommée et que l'enfant soit allaité au sein ou non. La consommation d'aliments appartenant à au moins quatre groupes le jour précédent signifie que l'enfant a eu une grande probabilité de manger au moins un aliment d'origine animale et un fruit ou légume ce jour-là, en plus d'un aliment de base (céréales, racines ou tubercules).
- La présence dans le régime alimentaire des enfants de produits laitiers : soit du lait maternel pour les enfants qui sont encore allaités, soit deux apports en produits laitiers pour ceux qui ne le sont pas ou plus.

La mise en œuvre de ces trois pratiques définit l'apport alimentaire minimum acceptable que les enfants âgés de 6 à 23 mois devraient avoir. Le tableau 7.2 fournit les proportions d'enfants de cette classe d'âge qui bénéficient de ces trois pratiques optimales.

Parmi les enfants allaités, si 29 % ont le nombre minimum de repas requis, ils sont seulement 7 % à avoir un régime alimentaire suffisamment diversifié. Ces proportions sont un peu différentes parmi les enfants qui ne sont pas ou plus allaités. En effet, ils sont nettement moins nombreux à avoir le nombre de repas requis (3 %), mais à l'inverse, ils ont plus fréquemment un régime alimentaire diversifié (27 %). De façon globale, la grande majorité des enfants n'a pas l'apport alimentaire minimum acceptable : si seulement 3,7 % des enfants allaités bénéficient des pratiques optimales en matière d'alimentation, ils ne sont que 0,3 % des non-allaités.

Tableau 7.2 : Proportion d'enfants bénéficiant de pratiques optimales en alimentation, par pratique, 2012

Pourcent

	Allaité *	Non allaité
Pratiques alimentaires favorables		
Régime alimentaire diversifié	7,1 %	26,6 %
Nombre de repas minimum	29,5 %	3,4 %
Au moins, deux apports en lait	-	11,2 %
Apport alimentaire minimum acceptable	3,7 %	0,3 %

Source : EDS-MICS, 2013.

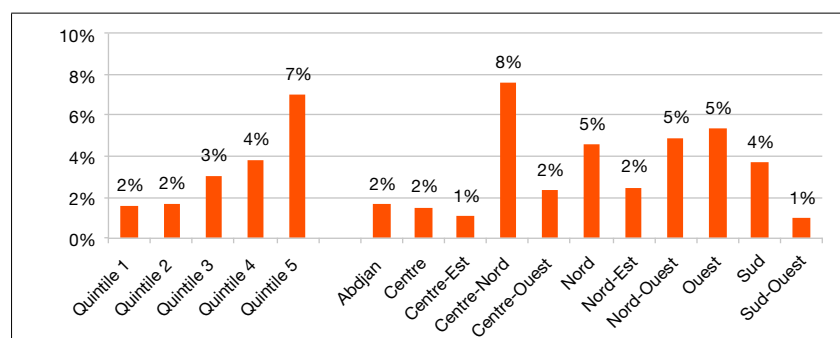
Note : * Pour ces enfants, les produits laitiers ne sont pas comptabilisés.

Il est possible que l'apport alimentaire minimum acceptable varie selon les caractéristiques des enfants et de leur famille. Pour tester cette hypothèse, un modèle de régression logistique a de nouveau été construit, dont les résultats ont permis d'estimer la probabilité que les enfants âgés de 6 à 23 mois bénéficient des pratiques optimales en matière d'alimentation. De nouveau, le pouvoir explicatif du modèle est plutôt faible, le R^2 étant de seulement 9 %. Ceci implique que les pratiques en matière d'alimentation étudiées ne sont expliquées qu'en faible partie par les variables sociales et géographiques considérées. De la même façon que pour les pratiques en matière de santé, ceci suggère des marges pour améliorer les comportements familiaux sur ce plan.

Les analyses montrent que l'âge de l'enfant, son milieu de résidence et le parcours scolaire de sa mère ont peu d'impact. Le gain en termes de probabilité que l'enfant soit adéquatement nourri ne représente que deux ou trois points de pourcentage pour les enfants âgés de 13 à 20 mois, résidant en zone urbaine (par rapport aux ruraux) et ayant une mère scolarisée (par rapport à ceux dont la mère n'a pas d'instruction). Les caractéristiques qui introduisent le plus d'écart dans les comportements sont d'une part le niveau de vie des familles et de l'autre, la zone de résidence. Les estimations pour ces deux variables sont présentées dans le graphique 7.1 ci-dessous.

Graphique 7.1 : Probabilité que les enfants bénéficient de pratiques alimentaires optimales, selon le niveau de vie et la zone de résidence, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

Concernant le niveau de vie, la probabilité des enfants d'avoir un apport alimentaire minimum acceptable est plus forte (7 %) parmi ceux appartenant au quintile de familles les plus riches (quintile 5) que pour tous les autres.

S'agissant ensuite de la zone de résidence, il apparaît que les enfants habitant dans le Centre-Nord, et dans une moindre mesure, ceux du Nord, du Nord-Ouest et de l'Ouest, sont ceux dont la probabilité de bénéficier de pratiques favorables en matière d'alimentation sont les plus fortes. À l'inverse, les analyses font état de chiffres quasiment nuls dans le Sud-Ouest, le Centre, le Centre-Est et à Abidjan. De façon générale, ces résultats, spécialement faibles, et ce, quels que soient les groupes de population considérés, plaident de façon forte pour la mise en œuvre d'actions en vue d'améliorer les pratiques parentales en matière de nutrition.

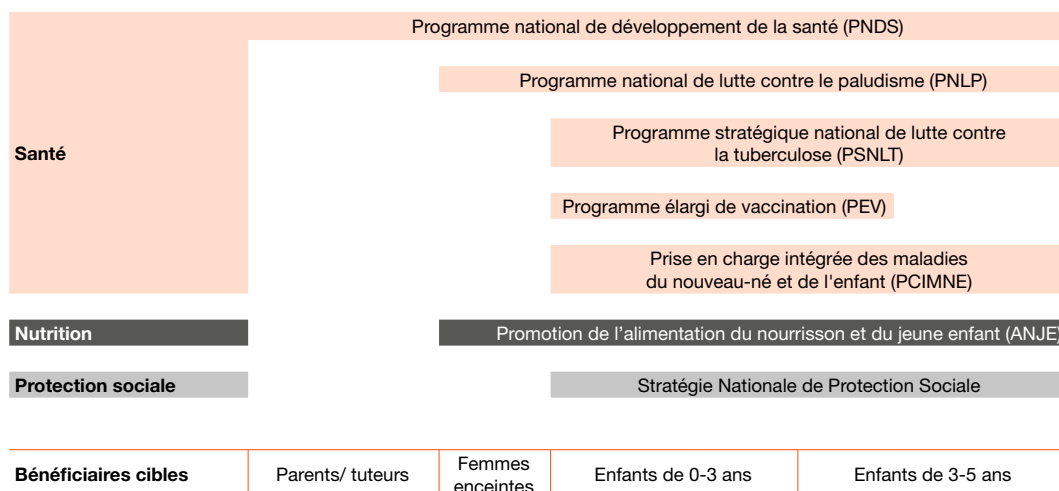
En définitive, tant dans les domaines de la santé que de l'alimentation, il existe d'une part une grande variété de pratiques parentales au sein de la population, et d'autre part, un certain nombre de comportements familiaux pourraient être améliorés, dans la perspective d'assurer un bon développement des enfants. Une proportion significative de parents manque en effet de pratiques optimales, ayant parfois des comportements inappropriés pour le développement de leurs enfants. Par ailleurs, si certains comportements en matière de santé, d'alimentation et de protection sont documentés, la connaissance des pratiques effectives reste très succincte. Les pratiques des familles dans des domaines tels que l'hygiène, le développement psychomoteur, le développement cognitif, le langage et la communication, ou encore le développement émotionnel et social sont inconnues. De même, aucune donnée n'est disponible sur des aspects plus généraux que sont les conduites ou approches éducatives adoptées par les parents, tels que leur degré de proactivité vis-à-vis du développement de leur enfant, le degré de structuration de l'environnement de l'enfant, ou le recours à la discipline. Une étude, actuellement en cours, devrait apporter un certain nombre d'éléments factuels sur ces aspects.

II.2. Services pour améliorer les pratiques parentales

Certaines dimensions des pratiques parentales font l'objet de programmes spécifiques, tant pour les mères (soins prénataux et postnataux, assistance à la naissance), que pour leurs enfants (prévention, vaccination et ainsi de suite). Ces programmes, présentés dans le graphique 7.2, relèvent pour l'essentiel des secteurs de la santé, de la nutrition et de la protection. La description proposée est loin d'être exhaustive ; elle se concentre sur les programmes nationaux mis en œuvre par l'État.

Dans le domaine de la santé, le Programme national de développement de la santé et le Plan stratégique national de lutte contre la tuberculose intègrent un certain nombre d'interventions en faveur des enfants âgés de 0 à 5 ans. De façon plus spécifique, ils ciblent la prise en charge, de façon intégrée, des maladies du nouveau-né et de l'enfant, la promotion des dites pratiques familiales essentielles, l'amélioration de la couverture vaccinale, ou encore le dépistage systématique de la tuberculose, notamment chez les enfants, si une personne est contaminée dans leur environnement.

Graphique 7.2 : Principaux programmes et services en faveur du DPE, 2014



Source : Élaboration des auteurs.

Dans le domaine de la nutrition, le Programme national de nutrition comprend un volet sur la promotion de l'alimentation du nourrisson et du jeune enfant. Ce volet vise à : i) promouvoir l'allaitement exclusif des enfants jusqu'à leur sixième mois ; ii) accompagner les mères d'enfants âgés de moins de 2 ans dans la transition entre l'allaitement maternel et l'alimentation de complément ; iii) assurer aux enfants âgés de plus de 6 mois une supplémentation en fluor ; iv) fournir aux enfants âgés de 6 à 59 mois une supplémentation semestrielle en Vitamine A et en fer ; ou encore v) promouvoir le suivi de la croissance des enfants âgés de moins de 5 ans dans les centres de santé. Enfin, la Stratégie nationale de protection sociale fait référence aux enfants de moins de 5 ans, et a pour objectif d'assurer la gratuité des services sanitaires et de mettre en place des transferts monétaires et alimentaires pour les plus pauvres.

II.3. Programme national d'éducation parentale

Le Programme national d'éducation parentale, en expérimentation depuis 2013, vise à apporter une cohérence globale aux différentes initiatives existantes, pour améliorer la qualité de la prise en charge des enfants âgés de 0 à 8 ans

Il ressort de cette brève description, qu'il existe bien un certain nombre d'interventions en faveur des jeunes enfants et de leurs parents. Leur somme est cependant loin de former un programme cohérent et complet pour la petite enfance, d'autant que des activités cruciales dans un certain nombre de domaines importants pour le développement de l'enfant en sont aujourd'hui absentes. L'approche qui a prévalu jusqu'à présent a consisté à identifier les actions à entreprendre pour assurer un bon développement de l'enfant (en matière de santé, de protection, de nutrition et ainsi de suite), puis de les mettre en œuvre

dans le cadre de programmes spécifiques, en tentant éventuellement de faire collaborer les spécialistes de ces différents domaines, tant au sein du gouvernement (départements ministériels) que dans les agences d'aide spécialisées. Or, les expériences menées dans d'autres pays montrent que la mise en œuvre d'une telle approche n'a jamais bien fonctionné, ni atteint une échelle significative, ni été d'une durabilité notable. Les difficultés ont été : i) d'une part de nature institutionnelle, avec des intérêts des acteurs et des structures qui ne convergent pas spontanément, sans compter les changements fréquents de personnel et les découpages ministériels à géométrie variable dans le temps ; et ii) d'autre part, liées au fait que la réussite tenait d'une certaine façon à l'adhésion conceptuelle de structures différentes à une idée commune, qui n'était en fait de la responsabilité de personne (Mingat, 2015).

Une piste privilégiée, notamment dans le cadre du futur programme DIJE, est de partir de l'enfant, en soulignant qu'au cours de ses premières années, son développement va essentiellement se faire au sein de sa famille. Les interactions nouées entre les enfants et leurs parents dans des dimensions variées et complémentaires de leur vie quotidienne (comme le développement psychomoteur, cognitif, émotionnel et social, les soins, le langage et ainsi de suite) sont en effet d'une importance cruciale. L'éducation parentale consiste alors à mettre en œuvre un ensemble d'activités au bénéfice des parents, visant à promouvoir des pratiques positives pour le développement de l'enfant et réduire celles considérées comme néfastes. Cette approche présente l'avantage de définir un objectif clair, dont une structure a la responsabilité, et pour l'obtention duquel elle aurait le mandat d'organiser la coopération des spécialistes thématiques, pour produire les messages pertinents à transmettre¹¹¹. En outre, il est important de noter que les pratiques parentales vont très au-delà du contour actuel des structures institutionnelles établies. Un certain nombre de comportements essentiels, liés à la santé ou à l'hygiène, sont relayés par des structures institutionnelles thématiques. Cependant, il existe aussi des comportements, tout aussi essentiels pour le développement des enfants¹¹², qui ne sont pris en charge par aucune structure institutionnelle.

La coordination DIJE s'est engagée, depuis 2012 et avec un financement de l'UNICEF, dans la définition du Programme national d'éducation parentale (PNEP). L'objectif est d'améliorer la qualité de la prise en charge des enfants âgés de 0 à 8 ans, en développant les compétences des familles et des communautés en matière de santé, de nutrition, d'eau, d'hygiène, de protection, d'éveil et d'éducation. Le dispositif s'appuie, au niveau régional, sur des agents du MENET, du MSFFE et d'ONG, qui sont chargés d'identifier des « relais communautaires » qu'ils doivent former à un module d'éducation parentale. Ces personnes relais peuvent être des agents de santé communautaire, des membres des COGES, des chefs religieux, ou autres. Elles sont ensuite chargées, au sein de leur zone d'intervention, de porter les messages d'éducation parentale auprès des familles, des associations, des groupes religieux, et de la société civile en général.

L'expérimentation de ce programme est en cours depuis 2013 dans les régions de Bouna, Man, Guiglo, San Pedro et Odienné. Il était prévu que des missions de suivi soient effectuées par la coordination DIJE dans ces zones pilotes, afin d'identifier les difficultés rencontrées par les relais communautaires et proposer des aménagements, puis qu'un atelier-bilan soit organisé à l'issue de l'expérimentation, afin d'amorcer le processus de mise en œuvre du programme au niveau national. Après deux ans d'expérimentation, une

¹¹¹. Cette structure ne se substituera évidemment pas aux services fournis en matière de santé, comme le suivi pré et post-natal des mères, le suivi médical de l'enfant, les vaccinations, et ainsi de suite.

¹¹². Par exemple, il a été identifié que l'enfant se développe mieux dans un environnement structuré, quand la mère a un comportement proactif, donne à l'enfant des explications appropriées à son âge, propose des stimulations positives, parle à l'enfant alors même que celui-ci ne parle pas, et ainsi de suite. Aucun ministère ou institution n'est explicitement en charge de promouvoir ces pratiques.

seule mission de suivi a eu lieu. Pour expliquer les retards pris dans la mise en place du programme, la coordination DIJE fait état d'un certain nombre de difficultés, notamment d'un faible engagement politique et de ressources financières limitées. Plus généralement, une limite importante à la mise en œuvre de ce programme réside dans le fait que les relais communautaires sont des bénévoles. Cette option est loin d'être pérenne : sans remettre en question la volonté des individus, il est illusoire de leur demander de se mobiliser et d'assurer une responsabilité pour les résultats dans le temps, s'ils ne reçoivent aucune rémunération.

Le futur programme DIJE comprend un volet d'éducation parentale, sous une forme très différente que celle qui est actuellement expérimentée. De plus, contrairement à ce qui existe aujourd'hui, il devrait s'inscrire dans un cadre qui préciserait la vision, les objectifs et les responsabilités des différents acteurs pour sa mise en œuvre, ainsi que pour celle de la politique nationale de développement de la petite enfance, et dans lequel des ressources seraient mobilisées.

III. Services préscolaires

Si dans l'articulation des deux phases de développement qui constituent la petite enfance, les activités d'éducation parentale ne sont que très peu développées, en revanche diverses formules de préscolarisation sont disponibles. La description et les analyses sur l'état actuel de la préscolarisation dans le pays concernent : i) les effectifs et la couverture globale, ii) les différents types de services préscolaires ; iii) des éléments sur les dépenses et coûts unitaires du sous-secteur ; et iv) des indications sur les modalités d'organisation des diverses formules.

II.1. Effectifs scolarisés et couverture

Perspective des statistiques scolaires

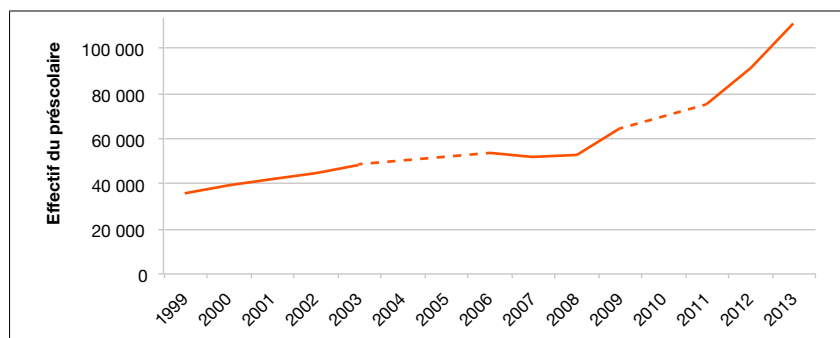
Les effectifs scolarisés au préscolaire ont augmenté de façon importante, notamment depuis 2011, mais la couverture ne représenterait toujours que 6 % en 2013

D'après les statistiques scolaires, les effectifs préscolarisés sont en assez forte augmentation depuis 1999 (voir le tableau A7.1 en annexe). Ils ont crû de 35 500 élèves en 1999 à 111 400 élèves en 2013, ce qui représente une augmentation par un facteur de 3,1. Le graphique 7.3 illustre cette évolution. Il montre à la fois une faible croissance entre les années 1999 et 2008, et des évolutions beaucoup plus dynamiques des effectifs sur les trois dernières années. Par ailleurs, les statistiques indiquent aussi que si la part du privé est notable en 2013 (les effectifs du privé comptent pour environ un tiers des effectifs), cette part est en fait en diminution progressive (elle se situait entre 45 % et 50 % avant 2008). Ceci indique que le secteur public constitue un moteur important des évolutions constatées. Ainsi, entre 2009 et 2013, il est estimé que 70 % des places additionnelles dans le préscolaire sont dues au secteur public.

Un aspect positif de la préscolarisation (et c'est une caractéristique assez commune dans les pays de la région) est que les effectifs se partagent harmonieusement selon le genre.

Graphique 7.3 : Évolution des effectifs préscolarisés, 1999-2013

Nombre



Source : Tableau A7.1 en annexe

En contrepoint de ces aspects positifs concernant les évolutions dans le temps et la distribution selon le genre, il est aussi nécessaire de tenir compte de la couverture scolaire. Celle-ci serait passée de 3 % en 2000 à 6 % en 2013. La situation n'est pas favorable dans l'absolu, parce que 94 % de la population d'âge approprié est privée de services préscolaires, dont l'importance est pourtant reconnue. Elle est aussi défavorable en termes de comparaisons internationales, dans la mesure où le chiffre de la Côte d'Ivoire ne se situe qu'à approximativement la moitié de la moyenne des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Il est par exemple de l'ordre de 14 % au Sénégal et de 30 % au Cameroun.

Perspective de l'EDS-MICS

La probabilité d'être préscolarisé varie de 1 % pour un enfant de famille pauvre en milieu rural dans l'Ouest ou le Centre-Ouest, à 62 % pour un enfant de famille aisée en milieu urbain dans le Sud-sans-Abidjan

L'EDS-MICS de 2011-12 permet une approche complémentaire à celle qui se fonde sur les données administratives. En ciblant la population des jeunes enfants, elle permet une estimation de ceux qui sont préscolarisés, et ce, quelle que soit la formule selon laquelle ils l'ont été. Les avantages de cette approche sont qu'elle repose sur des données individuelles et offre de nombreuses informations sur les caractéristiques de l'enfant et du ménage auquel il appartient¹¹³. Le graphique 7.4 ci-après propose la distribution de la couverture préscolaire, selon les principales données sociales et géographiques tirées de cette enquête¹¹⁴.

¹¹³. Par contraste, les données administratives sont collectées via des enquêtes effectuées auprès des structures préscolaires, sans renseigner les caractéristiques sociales des enfants qui y sont préscolarisés.

¹¹⁴. Il faut toutefois noter que l'EDS n'est pas l'enquête la plus commode pour traiter de la préscolarisation, du fait que le préscolaire n'est pas identifié comme tel. Le préscolaire et la non-scolarisation sont regroupés dans les variables scolaires principales. Toutefois, la variable, pourtant d'une certaine façon accessoire, qui rend compte du plus haut niveau atteint fait cette distinction et a ici été utilisée. De plus, elle prend en compte, parmi les enfants âgés de 3 à 5 ans, ceux qui sont entrés, de façon précoce, au primaire.

Il ressort tout d’abord que la couverture globale s’élève à 7 % pour l’année 2012, soit un chiffre proche de celui constaté par les statistiques administratives (5 %). L’écart n’est certes pas considérable en valeur absolue, mais il suggère tout de même une sous-estimation (de l’ordre de 24 %) des effectifs comptabilisés dans les statistiques scolaires. Ce phénomène tient au fait que ces statistiques ne prennent pas en compte les effectifs préscolarisés dans les services qui sont sous la tutelle du MSFFE. Il est également possible qu’au sein du MENET, certaines structures n’aient pas retourné le questionnaire du ministère, ou bien que certaines ne soient pas connues (ou reconnues) par les services du ministère.

La distribution de la couverture préscolaire selon les caractéristiques sociales et géographiques des enfants fait apparaître des différences d’ampleur très substantielles. Le très faible écart entre les garçons et les filles, déjà constaté avec les données administratives, se maintient. Ce qui ressort davantage sont :

- **Les différenciations géographiques, selon le milieu de résidence et selon la région.** La plage de variation est plus ou moins la même selon ces deux variables. Ainsi, la préscolarisation est plus de six fois plus fréquente pour un enfant urbain (14 %) que rural (2 %), soulignant ainsi un retard significatif du milieu rural et reflétant le fait que le préscolaire est encore largement un phénomène urbain. Selon la région, les chiffres s’échelonnent entre 2 % dans la zone Ouest et 16 % à Abidjan.
- **Les différenciations sociales, sur la base du quintile de niveau de vie du ménage.** La couverture préscolaire s’établit à seulement 1 % pour les enfants dont les parents sont parmi le premier quintile (les 20 % les plus pauvres du pays), contre près de 25 % pour ceux du cinquième quintile. Par ailleurs, si le taux de couverture augmente avec les quintiles, ce sont surtout les quintiles les plus aisés qui sont caractérisés par une relativement forte couverture du préscolaire (8 % pour le quintile 4 et 25 % pour le quintile 5). Cela dit, bien que la préscolarisation soit beaucoup plus élevée pour le quintile 5, il n’en demeure que 75 % des enfants de cette catégorie n’étaient tout de même pas préscolarisés au cours de l’année 2012.

Graphique 7.4 : Couverture préscolaire, selon certaines caractéristiques sociales et géographiques, 2012

Pourcent

Quintile de richesse				
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
1,1 %	2,5 %	3,8 %	7,8 %	24,7 %

Moyenne
6,7 %

Genre	
Garçons	Filles
6,5 %	6,8 %

Milieu de résidence	
Urbain	Rural
14,5 %	2,3 %

Région										
Centre	Centre-Est	Centre-Nord	Centre-Ouest	Nord	Nord-Est	Nord-Ouest	Ouest	Sud-sans Abidjan	Sud-Ouest	Abidjan
2,8 %	7,6 %	6,4 %	3,2 %	6,2 %	4,1 %	2,1 %	2,0 %	12,2 %	3,4 %	16,4 %

Source : Mingat, 2015 ; voir aussi le graphique A7.3 en annexe.

Les informations présentées jusqu'ici sont des distributions univariées pour chacune des quatre variables considérées. Or, les écarts peuvent en réalité se compenser ou se cumuler de façon plus ou moins intense. Dans cette perspective, une modélisation multivariée a été réalisée, pour estimer la probabilité des enfants d'être préscolarisés selon certaines de leurs caractéristiques (quintile de niveau de vie, région, et milieu de résidence¹¹⁵. Au total, la probabilité d'être préscolarisé varie alors entre 1 % pour un enfant de famille pauvre (Q1) résidant en milieu rural dans l'Ouest ou le Centre-Ouest, et 62 % pour un enfant de famille aisée (Q5) résidant en milieu urbain dans le Sud-sans-Abidjan. Cet écart est considérable.

Couverture par type de service

Les structures publiques du MENET accueillent 58 % des effectifs préscolarisés et celles du MSFFE 11 %, les effectifs préscolarisés dans des écoles communautaires étant très peu nombreux

Le terme générique de préscolaire regroupe en réalité un grand nombre de formules de DPE. Elles se distinguent certes par leur statut (formel, public et privé, et informel) et par leur ministère de tutelle. Mais elles se caractérisent surtout par une grande variété dans : i) les ressources dont elles disposent ; ii) leurs modalités de fonctionnement ; ainsi que iii) la nature, le contenu et la qualité des activités qu'elles mettent en œuvre ; et par voie de conséquence iv) leur impact effectif pour la préparation des enfants au primaire. Il est très probable que cette variété apparaisse entre les différentes formules, mais aussi au sein chacune d'elles, au sein des structures au niveau local. De façon plus spécifique, les services préscolaires gérés ou placés sous la tutelle du MENET sont dispensés dans : i) des écoles maternelles publiques ; ii) des classes de grande section rattachées à une école primaire ; iii) des écoles maternelles privées laïques ; iv) des écoles maternelles privées catholiques et protestantes ; v) des écoles maternelles privées islamiques ; et vi) des écoles communautaires. En revanche, les services gérés ou placés sous la tutelle du MSFFE sont dispensés dans : i) des écoles maternelles publiques, dites Centres de promotion de la petite enfance (CPPE), en milieu urbain, et Centres d'action communautaire pour l'enfance (CACE), en zones rurales ; ii) des écoles maternelles privées laïques ; et iii) des écoles maternelles privées catholiques. Enfin, il existe un certain nombre d'écoles maternelles privées islamiques et d'écoles coraniques, qui fonctionnent de façon informelle et ne sont recensées par aucun des deux ministères.

Les informations disponibles sur les structures de chacune de ces formules varient selon qu'elles soient sous la tutelle du MENET ou du MSFFE. Le premier dispose du SIGE, qui recueille, chaque année, un grand nombre d'informations auprès des responsables des structures préscolaires, sur le type de structure, les effectifs, le personnel ou encore les modalités d'organisation. Cependant, les classes de grande section de maternelle ne figurent pas nommément dans la base de données. Pour les fins de l'analyse, il a donc été considéré que les structures qui comprenaient uniquement des classes de grande section et qui étaient rattachées à une école primaire relevaient plutôt des écoles maternelles. Par ailleurs, le SIGE ne compte que très peu d'écoles maternelles privées islamiques ; or, un recensement réalisé en 2015 par les inspections d'académie a montré qu'il en existe beaucoup plus. Le MSFFE quant à lui ne dispose pas encore de la base de données sur les structures placées sous sa tutelle, dont l'élaboration est en cours. Leur nombre, leur répartition géographique et leurs effectifs d'élèves et d'enseignants sont cependant connus. Ceci explique pourquoi ces structures sont occultées dans la suite du texte, notamment pour

¹¹⁵ Le graphique A7.3 en annexe présente les simulations numériques tirées de la modélisation.

ce qui concerne la description de certaines des modalités d'organisation. De façon générale et bien sûr de façon plus évidente pour le MSFFE, l'absence ou le manque de données sur ce qui se passe dans le système soulève nécessairement la question de l'existence et de la qualité du suivi et de l'évaluation des services mis en œuvre.

Le tableau 7.3 présente les effectifs d'élèves préscolarisés, pour les principales formules pour lesquelles ces informations sont disponibles, pour l'année 2012/13.

Tableau 7.3 : Effectifs d'élèves au préscolaire, selon le type de centre, 2012/13

Nombre et Pourcent

	MENET				MSFFE		Total
	Maternelle publique	Grandes sections	Maternelle privée	Maternelle communautaire	CPPE	CACE	
Localisation	National	National	Urbain	Rural	Urbain	Rural (Péri)	-
Âge cible	3-5 ans	5 ans	3-5 ans	3-5 ans	1,5-5 ans	2,5-6 ans	-
Effectifs	70 087	2 602	37 333	1 362	10 051	3 278	124 713
Petite section	16 050	-	8 057	117	3 195	704	28 123
Moyenne section	25 462	-	13 515	183	3 380	777	43 317
Grande section	28 575	2 602	15 761	1 062	3 064	812	51 876
Multi-âges	-	-	-	-	412	985	1 397
< 3 ans	-	-	-	-	376	-	376
Part (%)	56,2 %	2,1 %	29,9 %	1,1 %	8,1 %	2,6 %	100,0 %

Source : Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Note : CPPE – Centre de promotion de la petite enfance ; CACE – Centre d'action communautaire pour l'enfance.

Les structures publiques du MENET sont celles qui accueillent le plus d'enfants âgés de 3 à 5 ans. Ils sont un peu plus de 72 000 à y être préscolarisés, soit 58 % des effectifs préscolarisés dans le pays (56 % dans les maternelles publiques et 2 % dans les classes de grande section récemment mises en place). Les structures publiques du MSFFE accueillent, quant à elles, un peu plus de 13 000 enfants, soit 11 % des effectifs totaux. Les effectifs préscolarisés dans des écoles communautaires sont très peu nombreux, cette situation s'expliquant par le fait que le MENET intègre progressivement ce type de structures au système formel.

Une autre observation est qu'en prenant en compte ici les effectifs préscolarisés dans les structures qui sont sous la tutelle du MSFFE, le nombre d'enfants préscolarisés au cours de l'année 2013 passe de 111 384 (voir le graphique 7.3 ci-dessus) à 124 713. En rapportant ce chiffre au nombre de d'enfants d'âge préscolaire dans la population nationale, le calcul standard du TBS donne un chiffre de 6,5 %, ce qui est marginalement supérieur au taux calculé sur la base des statistiques scolaires plus haut, de 6,0 %.

Par ailleurs, il faut aussi noter que les effectifs à chacun des trois niveaux du cycle sont croissants, passant d'environ 28 000 enfants en petite section à près de 52 000 en grande section. Cela indique que les enfants qui entrent au primaire après avoir bénéficié de services préscolaires ont en fait été préscolarisés pour des durées variables, d'une à trois années. C'est la raison pour laquelle le calcul standard du TBS (rapport des préscolarisés à la classe d'âge de 3 à 5 ans) donne une image, certes

conventionnelle, mais un peu floue, de la proportion des jeunes qui ont bénéficié de la préscolarisation. Cet aspect est par ailleurs amplifié par le fait que 2 602 enfants étaient préscolarisés en 2013 selon une formule mise en place assez récemment, dont la durée est explicitement d'une seule année, soit la grande section rattachée aux écoles primaires. Dans ce contexte, plutôt que de rapporter les effectifs globaux à la population de la classe d'âge conventionnelle de 3 à 5 ans, il est préférable de comparer les effectifs de chaque section du préscolaire à la population de l'âge particulier auquel il correspond. En procédant ainsi, le chiffre de couverture est estimé à 4,3 % pour la petite section (3 ans), à 6,7 % pour la moyenne section (4 ans) et à 8,3 % pour la grande section (5 ans).

II.2. Dépenses et coûts des services préscolaires

Le préscolaire ne représente que 2 % des dépenses de fonctionnement globales du secteur, mais les dépenses par élève sont plus élevées que dans les pays voisins

En préambule, il y a lieu de noter que les informations disponibles sur les dépenses liées de façon spécifique à la petite enfance ne couvrent en fait que les services préscolaires de l'enseignement formel, raison pour laquelle cette section n'adopte pas une perspective plus large de la question. Sur la base des données de la DRH du MENET, complétées de celles collectées pour la Note de cadrage de 2015 (Mingat, 2015), les informations sur les différents postes de dépenses pour le fonctionnement des services préscolaires sont présentées dans le tableau 7.4 ci-dessous, pour l'année 2012/13.

De façon globale, les dépenses courantes publiques pour le préscolaire s'élèvent à un peu plus de 14,5 milliards de FCFA. Sachant que le montant total des dépenses courantes pour l'éducation s'établit à 660,9 milliards de FCFA en 2013, le sous-secteur ne représente que 2 % des dépenses de fonctionnement globales du secteur, ce qui en fait un des sous-secteurs les moins financés du système éducatif. Au sein des dépenses courantes, celles qui concernent les services du MENET (les maternelles publiques et les classes de grande section) représentent 12,8 milliards de FCFA, soit 81 % du total, contre 2,9 milliards de FCFA pour les structures qui dépendent du MSFFE (CPPE et CACE).

Les enseignants constituent, comme pour tout le secteur éducatif, un poste de dépenses substantiel¹¹⁵. La masse salariale enseignante représente, pour l'ensemble des structures publiques, 13,5 milliards de FCFA (11,1 pour le MENET et 2,4 pour le MSFFE). En y ajoutant les salaires liés au personnel administratif au niveau central, les dépenses salariales comptent pour 89 % des dépenses courantes totales, ne laissant que 11 % pour les dépenses de fonctionnement.

¹¹⁵ Dans les structures du MENET comme du MSFFE, les enseignants bénévoles tout comme le personnel d'appui sont pris en charge non pas par l'État, mais par les parents d'élèves. Ils ne figurent donc pas dans le tableau.

¹¹⁶ Dans les structures du MENET comme du MSFFE, les enseignants bénévoles tout comme le personnel d'appui sont pris en charge non pas par l'État, mais par les parents d'élèves. Ils ne figurent donc pas dans le tableau.

Tableau 7.4 : Dépenses totales dans les structures préscolaires publiques, par type, et contributions des familles, 2012/13

Millions de FCFA et Pourcent

	MENET		MSFFE		Total
	Maternelles publiques	Grandes sections	CPPE	CACE	
<i>Dépenses Totales</i>	12 389	380	2 398	499	15 666
<i>État</i>	11 401	343	2 274	492	14 511
<i>Niveau scolaire</i>	10 820	322	2 191	465	13 799
Masses salariales	10 820	322	1 899	465	13 507
Dépenses de fonctionnement	0	0	292	0	292
<i>Niveau central / Administratif</i>	581	22	83	27	712
Salaires	276	10	83	27	396
Biens et services	305	11	0	0	316
Familles - Dépenses de fonctionnement	988	37	124	7	1 155
% salaires	89,6 %	87,4 %	82,6 %	98,7 %	88,7 %
% familles	8,0 %	9,7 %	5,2 %	1,3 %	7,4 %

Source : DRH/MENET, Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Les structures publiques fonctionnent essentiellement sur financements de l'État. C'est le cas pour les structures du MENET, au sein desquelles les familles contribuent à hauteur de 9 % des dépenses courantes totales en moyenne, et c'est encore plus vrai pour les établissements du MSFFE, où les contributions des parents ne s'élèvent qu'à 3 % de la dépense totale, en moyenne.

Tableau 7.5 : Coûts unitaires dans les structures préscolaires publiques, par type, et contributions des familles, 2012/13

Milliers de FCFA et Pourcent

	MENET		MSFFE	
	Maternelles publiques	Grandes sections	CPPE	CACE
<i>État</i>	162,7	132,0	226,3	150,2
Coûts unitaires salariaux	154,4	123,7	188,9	142,0
<i>Dépenses de fonctionnement</i>	0,0	0,0	29,1	0,0
Visée pédagogique	0,0	0,0	0,0	0,0
Visée entretien	0,0	0,0	6,0	0,0
Visée sécurité	0,0	0,0	3,1	0,0
Visée sociale	0,0	0,0	20,0	0,0
Familles - <i>Dépenses de fonctionnement</i>	14,1	14,1	12,3	2,0
Visée pédagogique	9,1	9,1	12,3	2,0
Visée entretien	2,6	2,6	0,0	0,0
Visée sécurité	2,4	2,4	0,0	0,0
Total	176,8	146,1	238,6	152,2
% du PIB par habitant	23 %	19 %	32 %	22 %

Source : DRH/MENET, Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Il est à noter que pour les dépenses de fonctionnement hors salaires, les maternelles publiques ne reçoivent rien de l'État. La totalité des ressources dont ces établissements peuvent disposer pour le petit matériel pédagogique, les consommables pour les élèves, les produits d'entretien et le gardiennage provient exclusivement des contributions parentales. Celles-ci représentent en moyenne 14 100 FCFA par élève dans les structures préscolaires du MENET (voir le tableau 7.5). Ceci se différencie selon le milieu de résidence : 16 000 FCFA par élève en milieu urbain et 6 000 FCFA par élève en milieu rural. Dans ce cadre, le montant des ressources non salariales à visée pédagogique ne monte qu'à 10 000 FCFA par élève et par an en milieu urbain, et 5 000 FCFA par élève par an en milieu rural. L'expérience montre que ces chiffres sont insuffisants pour offrir des services préscolaires de la qualité nécessaire pour assurer aux élèves une bonne préparation au primaire et de bons apprentissages dans ce cycle.

Dans les structures préscolaires CPPE, dépendantes du MSFFE, la situation est globalement meilleure sur ce plan, en ce sens que : i) que l'intégralité des contributions familiales (12 300 FCFA par élève et par an) est consacrée au financement de biens à visée pédagogique ; et ii) que les structures préscolaires perçoivent en outre une subvention de l'État de 29 100 FCFA par enfant et par an, pour les produits d'entretien (6 000 FCFA), le gardiennage (3 100 FCFA) et pour fournir un goûter aux enfants (20 000 FCFA).

Tableau 7.6 : Évolution des coûts unitaires publics des services préscolaires, 2007 et 2013

Milliers de FCFA en prix constants de 2013, Pourcent et Indice

	2007	2013		
		MENET	MSFFE	Ensemble
Coût unitaire	307,3	163,0	195,4	178,4
% du PIB par habitant	48,1 %	23 %	27,0 %	24,1 %
Multiple du coût unitaire au primaire	2,8	1,7	2,0	1,9

Source : DRH/MENET, Mingat, 2015, RESEN, 2009 et calculs des auteurs

Comme le montre le tableau 7.6, le coût unitaire total moyen pour l'ensemble des structures préscolaires publiques s'établit à environ 178 000 FCFA (soit 24,1 % du PIB par habitant, un chiffre un peu élevé en termes de comparaisons internationales, où la référence est de l'ordre de 17 % à 18 %). Ce chiffre moyen masque une certaine variété selon les formules de préscolarisation. Ainsi, le coût est en fait spécialement élevé dans les CPPE (238 600 FCFA incluses les contributions parentales, soit 32 % du PIB par habitant du pays en 2012/13). Enfin, il est notable que le coût unitaire des services préscolaires est néanmoins en baisse par rapport à 2007, année pour laquelle il s'élevait à un peu plus de 307 000 FCFA (RESEN, 2009).

II.3. Modalités d'organisation des structures préscolaires

Ayant passé en revue les différences entre les formules de préscolarisation en matière de volume et de postes de dépenses, il peut maintenant être utile de décrire, de façon plus précise, leurs modalités d'organisation. Ceci permettra d'appréhender la variabilité qui existe entre et au sein de chacune d'elles sur les aspects notamment de personnel et les modalités d'encadrement des élèves. Ces éléments sont examinés de façon successive dans cette section.

Caractéristiques des enseignants

Les écoles préscolaires publiques emploient surtout des enseignants du primaire, les privées ont plus de personnel formé pour ce niveau, et les communautaires dépendent essentiellement de bénévoles

En préambule, il convient de faire un point sur les différents types d'enseignants qui travaillent au sein des structures préscolaires. La répartition de ces types d'enseignants dans les différentes structures est présentée dans le tableau 7.7, pour l'année 2012/13. Il existe :

- (i) des instituteurs ordinaires (IO), qui ont un niveau académique initial équivalent au baccalauréat, puis suivent une formation de deux ans au CAFOP. Une année est consacrée à la formation théorique et l'autre se déroule sur le terrain. À l'issue de cette formation, ils obtiennent le Certificat d'Aptitude Pédagogique ;
- (ii) des instituteurs adjoints (IA), qui ont un niveau académique initial équivalent au BEPC, suivent également une formation de deux ans au CAFOP, pour obtenir le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique ;
- (iii) des instituteurs stagiaires (IS) ;
- (iv) des éducateurs préscolaires (EP), qui ont le baccalauréat et sont ensuite formés à l'Institut National de Formation Sociale (INFS), sous la tutelle du MEMEASFP. Ils y font deux ans de formation théorique et pratique ; la formation sur le terrain se déroule dans un CACE.
- (v) des éducateurs préscolaires adjoints (EPA), également formés à l'INFS, mais ayant le niveau initial du BEPC ;
- (vi) des bénévoles.

Tableau 7.7 : Nombre d'enseignants dans le préscolaire public, par type de structure, 2012/13

Nombre, Pourcent et Ratio

	MENET				MSFFE	
	Maternelle publique	Grandes sections	Maternelle privée	Maternelle communautaire	CPPE	CACE
<i>Enseignants</i>	3 271	107	1 951	45	579	144
Instituteur ordinaire	2 103	57	172	-	50	0
Instituteur adjoint	912	35	352	-	-	-
Instituteur stagiaire	96	10	334	-	-	-
Éducateur préscolaire	46	1	173	-	294	80
Éducateur préscolaire adjoint	47	0	270	-	235	64
Bénévoles	67	4	650	45	-	-
% (IO+EP)	65,7 %	54,2 %	17,7 %	-	59,4 %	55,6 %
% de bénévoles	2,0 %	3,7 %	33,3 %	100,0 %	0,0 %	0,0 %
Personnel d'appui	1 783	102	-	0	194	50
Rapport non-enseignants/enseignants	0,55	0,95	-	0	0,34	0,35

Source : Mingat, 2015.

Une différence assez forte est notée dans le recours aux différents types d'enseignants selon les structures. Ainsi, les structures publiques (maternelles et grandes sections) emploient beaucoup de personnel, dont le statut (et le niveau moyen de rémunération) est très élevé (instituteur ordinaire, éducateur préscolaire ou équivalent), tandis que les structures privées en emploient assez peu. Par ailleurs, il est intéressant de noter que si les écoles maternelles publiques du MENET comptent beaucoup sur les cadres de l'éducation

nationale (IO et dans une moindre mesure, IA), dont la formation est surtout centrée sur la scolarisation au primaire, ce n'est le cas ni des écoles maternelles privées, ni des structures sous tutelle du MSFFE. Ces dernières recourent beaucoup plus au personnel dont la formation reçue a ciblé plus spécifiquement le niveau préscolaire (EP et EPA).

Une autre remarque concerne l'emploi de personnel dit bénévole. Le terme est certes un peu excessif, mais il caractérise l'emploi de personnel, pas forcément sans compétences effectives, mais essentiellement sans statut stable, avec une rémunération prise en charge par les parents et dont le niveau de formation est très modeste en moyenne. Ce personnel constitue la totalité des enseignants des structures communautaires, ainsi qu'un tiers des enseignants exerçant dans les écoles maternelles privées.

Enfin, les structures préscolaires ont également recours à du personnel d'appui, pour prendre en charge les aspects liés à l'hygiène et aux comportements des jeunes enfants. S'ils sont en moyenne un peu plus d'un pour deux enseignants, leur proportion varie toutefois selon les structures. Ils sont plus nombreux dans les structures du MENET, où il existe un personnel d'appui pour un enseignant dans les classes de grande section, et un personnel pour deux enseignants dans les maternelles publiques. Quant aux structures du MSFFE, elles n'emploient qu'un personnel d'appui pour trois enseignants.

Il serait possible d'évaluer si ces choix concernant les caractéristiques des enseignants sont optimaux pour le système, en mettant en regard la variabilité des modes d'organisation des structures préscolaires et celle du degré de préparation au primaire des enfants qui les ont préalablement fréquentées. Mais les évaluations nécessaires n'existent pas encore pour le pays¹¹⁷. Néanmoins, certains résultats validés dans d'autres pays de la région (Togo, Sénégal et Sao Tomé-et-Principe) sont disponibles (Mahdjoub, 2013 et 2015, et Seurat, 2015). Ils invitent à questionner la pertinence des choix faits pour les enseignants du préscolaire dans le pays, et ce, pour deux raisons.

La première concerne le niveau académique des enseignants, avec en principe la validation du baccalauréat pour les IO. Les travaux menés dans d'autres pays suggèrent qu'il n'y a pas d'écart de performance chez les élèves (en termes de construction des compétences pour l'entrée au primaire), selon le niveau académique des enseignants, tant que celui-ci a au moins terminé la classe de 3^{ème}. Sur cette base, le fait de recourir aux IO pourrait représenter une utilisation d'enseignants surqualifiés, plus coûteux que nécessaire pour assurer les services demandés au niveau du préscolaire¹¹⁸.

La seconde raison tient à la nature de la formation reçue. En effet, les travaux réalisés dans d'autres pays indiquent que les approches du préscolaire étant spécifiques, et différentes de celles du primaire, les formations ciblées sur le primaire se révèlent peu pertinentes. Ceci invite à s'interroger sur le contenu de la formation dispensée au sein des CAFOP (qui concerne les IO et IA), car celle-ci est surtout orientée sur le cycle primaire, avec très peu de place pour les approches du préscolaire (Mingat, 2015).

¹¹⁸ D'ailleurs, une évaluation comparable avait été réalisée pour le primaire, notant l'absence d'une différence d'efficacité pédagogique avérée entre instituteurs adjoints et instituteurs ordinaires.

Modalités d'encadrement des élèves

Le REM moyen est raisonnable, mais dissimule des écarts substantiels d'encadrement des établissements, notamment en termes d'organisation des groupes pédagogiques

Ayant examiné le nombre et les caractéristiques des enseignants dans les différentes structures, il importe désormais de s'intéresser aux modalités d'encadrement des élèves. À cet égard, les données disponibles sont : i) les données compilées par Mingat, qui comprennent, pour l'année 2012/13, des informations concernant les structures du MENET et du MSFFE (Mingat, 2015) ; et ii) la base de données du SIGE, pour la même année, dans laquelle il est possible d'examiner plus en détail les modalités d'encadrement dans les structures publiques du MENET.

Le tableau 7.8 fournit les informations relatives à l'encadrement des enfants dans les différents types de structures préscolaires. Si le REM s'élève en moyenne à 23:1, il varie en fait de 17:1 dans les CPPE et 19:1 dans les écoles maternelles privées, à 30:1 dans les écoles communautaires. Les autres structures ont un niveau d'encadrement intermédiaire et comparable, avec un REM de 21:1 dans les écoles maternelles publiques, de 23:1 dans les CACE et de 24:1 dans les classes de grande section. Le point évoqué plus haut en relation au personnel administratif est reflété ici, le personnel d'appui étant plus nombreux dans les structures du MENET que dans celles du MSFFE. Si un personnel d'appui prend en charge 25 enfants dans les classes de grande section et 39 dans les maternelles publiques, en moyenne, il s'occupe d'environ du double d'enfants dans les CPPE (52 élèves) et dans les CACE (66 élèves).

Tableau 7.8 : Taux d'encadrement au préscolaire, par type de structure, 2012/13

Nombre et Rapport

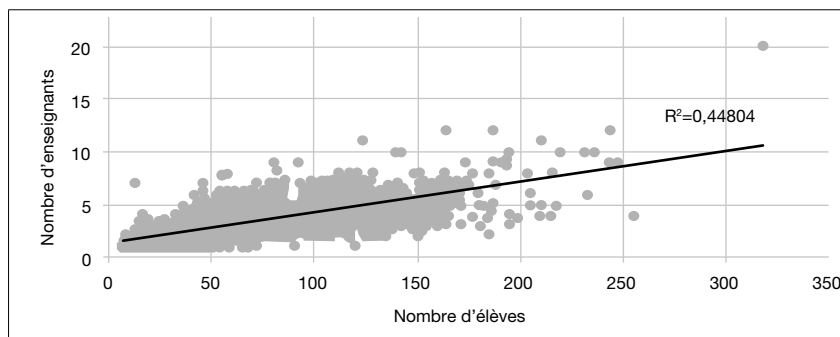
	MENET				MSFFE	
	Maternelle publique	Grandes sections	Maternelle privée	Maternelle communautaire	CPPE	CACE
Nombre d'élèves	70 087	2 602	37 333	1 362	10 051	3 278
Nombre d'enseignants	3 271	107	1 951	45	579	144
Nombre de personnel d'appui	1 783	102	—	0	194	50
REM	21,4:1	24,3:1	19,1:1	30,3:1	17,4:1	22,8:1
Rapport élèves-personnel d'appui	39,3:1	25,5:1	—	0,0:1	51,8:1	65,6:1
Rapport élèves-personnel global	13,9:1	12,4:1	—	30,3:1	13,0:1	16,9:1

Source : Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Ces chiffres concernent la situation moyenne des structures relevant des deux ministères. Ils peuvent être complétés par un point sur les modalités d'encadrement des élèves dans les structures publiques du MENET (maternelles et grandes sections), pour lesquelles des informations plus précises sont disponibles. Une première approche consiste à examiner la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans les différentes structures préscolaires. Le graphique 7.5, dans lequel chaque point représente une structure, fournit cette information.

L'expectative serait que les structures qui préscolarisent un plus grand nombre d'élèves disposent d'un nombre plus grand d'enseignants. C'est en partie le cas, le R^2 s'élevant à 0,45, ce qui implique aussi un important degré d'aléa (55 %) dans l'allocation des enseignants aux structures préscolaires. Comme le montre le graphique, une relation positive lie effectivement ces deux variables, ce que confirme le coefficient de corrélation qui s'établit à +0,67.

Graphique 7.5 : Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs dans les structures publiques du préscolaire, 2012/13

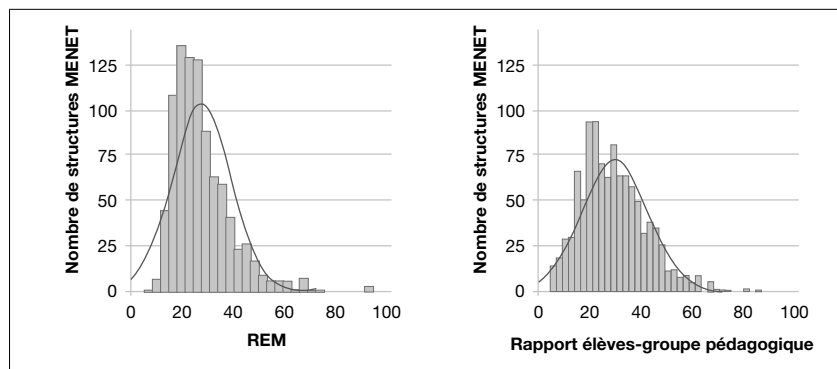


Source : SIGE et calculs des auteurs.

Il existe toutefois une certaine variabilité. Ainsi, il existe des structures qui pour un même nombre d'élèves, disposent d'un nombre très différent d'enseignants, mais surtout des structures qui pour un même nombre d'enseignants, préscolarisent des effectifs d'élèves très différents. De façon plus concrète, il apparaît par exemple que les structures qui accueillent 80 élèves peuvent avoir entre 2 et 7 enseignants, alors que les structures qui disposent de 5 enseignants peuvent avoir un effectif qui varie de 35 à un peu plus de 200 élèves.

Les modalités d'encadrement des élèves dans les structures préscolaires peuvent être appréhendées par le nombre d'élèves par éducateur, mais il faut également tenir compte du nombre d'élèves par groupe pédagogique. La différence entre ces deux indicateurs s'explique par le fait qu'une pratique plus ou moins courante dans l'enseignement préscolaire consiste à affecter plusieurs éducateurs à un même groupe d'élèves. Le graphique 7.6 ci-après présente la distribution des structures préscolaires publiques, selon le nombre d'élèves par enseignant (à gauche) et le nombre d'élèves par groupe pédagogique (à droite).

Graphique 7.6 : Distribution des structures préscolaires du MENET, selon le REM et le nombre d'élèves par groupe pédagogique, 2012/13



Source : SIGE et calculs des auteurs.

Le graphique de gauche fait apparaître une grande diversité entre les structures dans le REM. Il varie en effet sur une plage allant de moins de 10:1 à un peu plus de 90:1, sachant que la moyenne s'établit à 23 élèves par enseignant. De façon plus spécifique, un éducateur s'occupe de moins de 20 élèves dans 48 % des structures et de 20 à 40 enfants dans 43 % des structures. Dans seulement 9 % des établissements, un éducateur a la charge de plus de 40 élèves. Il est possible que plusieurs éducateurs soient affectés à un même groupe d'élèves : c'est ce qui se passe dans 40 % des structures publiques du MENET.

Si 41 % des structures fonctionnent avec un enseignant par groupe pédagogique, dans 40 % d'entre elles un groupe pédagogique est pris en charge par plusieurs éducateurs. Parmi les autres établissements, 41 % fonctionnent avec un enseignant pour un groupe pédagogique, mais il existe aussi un certain nombre de structures dans lesquelles un enseignant se partage entre plusieurs groupes pédagogiques, à savoir 19 %.

Le graphique de droite présente la distribution des structures selon le nombre d'élèves par groupe pédagogique. Si les groupes pédagogiques comprennent en moyenne 26 élèves, ils regroupent en fait moins de 20 élèves dans 37 % des structures de l'échantillon (10 % réunissant même moins de 10 élèves), tandis qu'à l'autre extrême, ils comprennent de plus de 40 élèves dans 17 % des structures.

De façon générale, ces distributions font apparaître des écarts substantiels entre les établissements dans leurs modalités d'encadrement des élèves.

De la même façon que pour les caractéristiques des enseignants, des références empiriques sur les modalités d'encadrement optimales n'existent pas, toujours en référence au niveau d'apprentissage des élèves¹¹⁹. Des études apportent néanmoins des éléments d'information sur ce point. D'une part elles ont observé que le REM moyen au préscolaire pour l'ensemble des pays de la région pour lesquels

¹¹⁹ L'étude évoquée plus haut apportera également des éléments empiriques sur ce point.

cette statistique est connue, est de 28:1¹²⁰. D'autre part, d'après les résultats des travaux menés dans d'autres pays de la région, il est constaté que le degré de préparation des enfants au primaire varie très peu, voire pas du tout, selon que le REM varie entre 15:1 et 30:1 (Mingat, 2015). Sur la base de ces deux informations, il semble raisonnable de penser qu'il y a des marges pour augmenter le REM au préscolaire dans le pays, sachant que cela permettrait de réduire le coût unitaire, et donc d'autoriser une couverture plus large du sous-cycle sans affecter négativement la qualité effective des services offerts.

IV. Impacts de la préscolarisation sur les parcours scolaires

Les résultats des évaluations de l'impact de la participation au préscolaire sur les acquis en début de primaire suggèrent qu'il existe des marges substantielles pour améliorer la pertinence et la qualité des services

Au-delà de la description des modalités d'organisation des structures, il est crucial d'évaluer les impacts de la fréquentation du préscolaire sur les acquis des élèves. La qualité des services préscolaires peuvent se mesurer à l'aune des prérequis que les élèves acquièrent dans la perspective de leur entrée au primaire. Pour le faire convenablement, il importerait, de façon idéale, de disposer : i) d'une enquête qui examinerait le degré de préparation des enfants aux apprentissages formels, au moment où ils accèdent au cycle primaire, et selon qu'ils aient fréquenté ou non le préscolaire, et selon la structure et la durée suivie pour ceux qui ont été préscolarisés ; et ii) d'une enquête à portée temporelle plus longue, qui explorerait les carrières scolaires ultérieures et le niveau des apprentissages de ces enfants. Ces informations ne sont, pour le moment, pas disponibles. Sur le premier plan, un travail est actuellement en cours avec l'appui de l'UNICEF, et sera susceptible d'apporter des éclairages intéressants. Sur le second plan, les données de l'enquête PASEC de 2008-09 et de l'enquête nationale d'évaluation des acquis des élèves de CE1 de 2012 contiennent quelques éléments utiles.

Dans la mesure où il est connu si les élèves ont été préscolarisés ou non (quoique sans connaître le type de structure qu'ils ont fréquenté, malheureusement), il est possible d'estimer les impacts du préscolaire sur : i) le niveau moyen des apprentissages des élèves selon les épreuves de français et de mathématiques au début et à la fin du CP2 et du CM1, grâce à l'enquête PASEC ; et ii) le nombre de redoublements enregistrés dans la carrière de chacun des élèves¹²¹. L'enquête PASEC, réalisée en 2009-10, compte environ 2 000 élèves dans chacun des deux niveaux étudiés, et l'évaluation des acquis des élèves de CE1 a été conduite auprès de 2 857 élèves de CE1. Le tableau 7.9 présente les résultats obtenus.

¹²⁰. Sur les 35 pays pour lesquels l'information est disponible, seuls sept ont un REM inférieur à celui de la Côte d'Ivoire en 2012, ou année proche (ISU).

¹²¹. Dans ces analyses, les caractéristiques individuelles et sociales des élèves ont été prises en compte, de sorte à réduire l'influence des fréquences inégales de préscolarisation selon les dimensions sociales et géographiques. Par ailleurs, les scores de français et de mathématiques ont été recalibrés pour obtenir une moyenne de 100 et un écart-type de 15, de sorte à assurer la comparaison avec les travaux faits dans les autres pays.

Tableau 7.9 : Impacts de la fréquentation du préscolaire sur la performance des élèves au primaire, 2009 et 2012

	Apprentissages	Redoublements
PASEC (2008-09)		
Début CP2	+ 0,8 (ns)	-
Fin CP2	+ 1,4 (ns)	-
Début CM1	+ 3,6 ***	-
Fin CM1	+ 3,0 ***	-
Redoublements CP	-	Aucun effet
% redoublements du CP1 au CM1	-	-10 %*
Évaluation nationale (2012)		
Début CE1	+ 3,0 ***	-
Fin CE1	+ 3,6 ***	-
Redoublements CP	-	Aucun effet

Source : Mingat, 2015 et calculs des auteurs.

Note : * Sur leur parcours scolaire, environ 50 % des élèves ont connu au moins un redoublement, mais ils ne sont que 40 % pour ceux qui avaient été préalablement préscolarisés.

Concernant l'impact du préscolaire sur les acquis scolaires, les analyses menées à partir des données du PASEC montrent que si le préscolaire n'a pas vraiment d'effet en début de scolarité primaire, il a un impact net et positif ultérieurement, en cours de cycle. Cette augmentation de l'effet du préscolaire à mesure que les élèves progressent dans leur parcours scolaire se retrouve dans plusieurs des pays où des analyses de ce type ont été conduites. Ceci suggère que les constructions cognitives ayant lieu avant l'accès au primaire sont importantes, et le constat illustre la dimension cumulative des apprentissages, les bons apprentissages en fin de cycle s'inscrivant dans la poursuite des bons apprentissages en début de cycle.

Sur la base des données de l'évaluation nationale menée trois ans plus tard, il transparaît en revanche que les élèves ayant fréquenté une structure préscolaire obtiennent des scores supérieurs de 3 points au début de leur entrée au primaire, soit en début d'année de CE1, puis de 3,6 points à la fin de cette même année. Il est possible que la qualité de l'éducation préscolaire se soit améliorée entre 2009 et 2012 ; l'enquête internationale PASEC menée en 2014 apportera sans doute des éléments d'information sur ce point.

De façon générale, les valeurs des coefficients du tableau 7.9 apparaissent plutôt faibles, et suggèrent que l'ampleur de l'impact du préscolaire est très limitée. Ces résultats ne peuvent pas être considérés comme très satisfaisants, et cela pour deux raisons complémentaires :

- L'impact des activités préscolaires est certes positif, mais plutôt faible lors des deux premières années de scolarité primaire. Or, il aurait été espéré que le préscolaire ait justement des effets très positifs sur cette période initiale du primaire, sachant par ailleurs qu'elle est spécialement importante pour la construction des apprentissages formels, et caractérisée par d'assez notables fréquences de redoublements et d'abandons. Le fait qu'il existe des effets plus tard dans la scolarité primaire est positif, mais ces résultats encouragent surtout à améliorer les contenus et les pratiques du préscolaire, pour les rendre plus pertinents, dans la perspective d'assurer un bon démarrage des élèves au primaire.
- D'autres pays de la région, qui ont déjà participé à des travaux d'évaluation similaires dans le cadre du programme régional de l'UNICEF pour la petite enfance, font état de chiffres clairement meilleurs que ceux rapportés ici.

Les résultats obtenus pour la Côte d'Ivoire suggèrent que s'il y a des arguments importants pour assurer progressivement un développement quantitatif du système préscolaire, il existe aussi des marges substantielles pour améliorer la pertinence et la qualité des services. La politique pour les prochaines années devra donc probablement jouer de façon complémentaire sur l'extension de la couverture et sur le contenu et la qualité effective des services offerts.

Principaux enseignements

La Côte d'Ivoire ne dispose pas, à l'heure actuelle, d'une politique nationale de développement de la petite enfance. Des services et des interventions ciblent bien les enfants âgés de 0 à 6 ans, mais ils sont éparés et s'inscrivent dans différents plans. En l'absence d'un tel cadre, le sous-secteur de la petite enfance souffre d'un manque de visibilité et peine à attirer l'attention des décideurs et à mobiliser des ressources.

Durant les premières années de la vie de l'enfant (de 0 à 3 ans), où il est élevé de façon principale au sein de sa famille, une grande variété de pratiques parentales a été observée au sein de la population, sur la base des données de l'enquête EDS-MICS de 2011-12. Il semble qu'un certain nombre de comportements familiaux pourraient être améliorés, dans la perspective d'assurer un bon développement des enfants. Toutefois, la mise à l'échelle ainsi que la pérennité du programme d'éducation parentale en cours d'expérimentation depuis 2012, risquent d'être très fortement compromises par le fait que les relais communautaires, qui sont chargés de sa mise en œuvre au niveau local, sont des bénévoles.

En ce qui concerne la seconde période du développement du jeune enfant (de 3 à 6 ans), où le regroupement des enfants dans des structures préscolaires constitue l'organisation de référence, les données disponibles montrent que malgré la forte augmentation des effectifs depuis 1999, la couverture en 2014 reste faible. En effet, le TBS ne se situerait qu'à 6 %, privant ainsi 94 % de la population des services préscolaires. Par ailleurs, il faut souligner l'existence de très fortes disparités dans la couverture. La probabilité pour un enfant d'être préscolarisé varie entre 1 % pour un enfant de milieu pauvre, résidant en milieu rural dans l'Ouest ou le Centre-Ouest, à 62 % pour un enfant de milieu favorisé, résidant en milieu urbain dans le Sud.

Sur le plan des coûts, les dépenses courantes totales pour le préscolaire ne représentent que 2 % des dépenses courantes globales du secteur de l'éducation en 2013, plaçant le sous-secteur parmi les moins financés du système éducatif. La masse salariale du personnel compte pour 89 % de ces dépenses, ne laissant que 11 % pour les dépenses de fonctionnement. Si le coût unitaire total moyen pour l'ensemble des structures préscolaires publiques s'élève à environ 178 000 FCFA, il est en fait spécialement élevé dans les Centres de Promotion de la Petite Enfance, de 238 600 FCFA.



En ce qui concerne les enseignants, si les écoles maternelles publiques du MENET comptent sur les cadres de l'éducation nationale (IO et dans une moindre mesure, IA), dont la formation est surtout centrée sur la scolarisation au niveau primaire, ce n'est le cas ni des écoles maternelles privées, ni des structures sous tutelle du MSFFE. Celles-ci recourent beaucoup plus au personnel dont la formation reçue a ciblé plus spécifiquement le niveau préscolaire (EP et EPA). Par ailleurs, alors que le rapport élèves-maître s'élève en moyenne à 23:1, il varie de 17:1 dans les CPPE et 19:1 dans les écoles maternelles privées, à 30:1 dans les structures communautaires.

La qualité des services préscolaires se mesurant à l'aune des prérequis qu'ils permettent de faire acquérir aux élèves dans la perspective de leur entrée au primaire, les analyses menées sur la base des données de l'enquête PASEC et de l'enquête nationale d'évaluation des acquis des élèves de CE1 suggèrent que : i) s'il y a des arguments importants pour assurer progressivement un développement quantitatif du système ; ii) il existe aussi des marges substantielles pour améliorer les contenus et les pratiques du préscolaire, pour les rendre plus pertinents, dans la perspective d'assurer un bon démarrage des élèves au primaire.



CHAPITRE 8

Risques et vulnérabilité

Ce chapitre traite de la question des risques et vulnérabilités qui affectent le système éducatif ivoirien. En effet, la Côte d'Ivoire, tel qu'exposé dans le chapitre 1 de ce rapport, fait face à divers risques, dont les violences pré et postélectorales, les inondations, les épidémies, les attaques transfrontalières, ou encore l'insécurité alimentaire, sans parler des grèves.

Ces types de risques peuvent compromettre le fonctionnement du système éducatif, et avoir un impact néfaste sur les élèves, le personnel, les infrastructures et l'administration, directement ou indirectement, à divers degrés. Par exemple, ils peuvent entraîner la fermeture ou l'occupation des écoles, le besoin d'intégration d'élèves déplacés, ou la redistribution du personnel enseignant. Les effets potentiels peuvent alors se décliner en termes d'accès, d'équité, de la qualité, des résultats d'apprentissage ou de l'état et la gestion des environnements scolaires. L'ampleur de ces effets dépendra en grande partie des capacités des systèmes en matière de réduction des risques (prévention, préparation et mitigation des risques), qui par la suite détermineront leurs capacités pour assurer la continuité des apprentissages (réponse aux urgences) et pour se remettre de manière positive et durable (résilience face aux crises).

Cependant, la relation entre les risques et l'éducation est multiforme et complexe. En tant que vecteur de transmission de connaissances, de valeurs et de pratiques, l'éducation a le potentiel de contribuer à renforcer la cohésion sociale, ou au contraire d'exacerber les tensions potentielles ou existantes, non seulement en milieu scolaire mais au sein de la société au sens large. En effet, les systèmes éducatifs peuvent revêtir un visage négatif, reproduisant ou accentuant les iniquités, l'exclusion et les tensions identitaires ou politiques, polarisant la société, manipulant les contenus des programmes scolaires, ou politisant l'éducation, par exemple. Mais l'éducation peut aussi jouer un rôle fort positif, en fournissant aux élèves des compétences de communication, de réflexion critique, de créativité et de résolution des conflits, ou contribuant activement à l'insertion professionnelle, à la citoyenneté, à la consolidation de la paix et à la cohésion sociale, entre autres.

Encadré 8.1 : L'équation conceptuelle du risque et définitions clés

$$\text{Risque} = \text{Choc externe} \times \frac{\text{Vulnérabilité}}{\text{Capacités}}$$

Risque : l'association des menaces ou chocs externes (catastrophe naturelle, attaques et ainsi de suite) à la vulnérabilité, au regard des capacités des individus, des communautés, des systèmes (éducatifs, par exemple) à y faire face.

Vulnérabilité : les caractéristiques et circonstances d'un individu, d'une communauté ou d'un système qui l'exposent aux effets d'un choc externe. Les types de vulnérabilité peuvent être liés à des facteurs physiques, sociaux, économiques ou environnementaux.

Résilience : la capacité à se préparer à un choc, à s'adapter lors de son occurrence et à rétablir un niveau acceptable de fonctionnement par la suite. Plus une communauté est résiliente, moins elle sera négativement impactée par une catastrophe naturelle ou un conflit.

L'analyse d'un système éducatif par le prisme des risques de conflits, des catastrophes et des vulnérabilités repose donc sur divers concepts plus ou moins complexes, qu'il semble important de clarifier (voir l'encadré 8.1).

Ce chapitre cherchera à dresser un portrait de la vulnérabilité du système éducatif ivoirien face aux principaux risques identifiés, ainsi que du potentiel du système de jouer un rôle dans la prévention et la résilience face à ces risques. Après une explication brève de la méthodologie employée pour l'analyse, nécessaire à l'interprétation des résultats, ce chapitre se décline en trois parties principales :

- Dans un premier temps, une cartographie des risques permettra de comprendre les risques auxquels le système éducatif fait face, leur focalisation géographique et leur intensité relative, notamment pour les crises politiques, les grèves et les problématiques liées aux personnes déplacées (section 2) ;
- Ensuite, une brève analyse de l'effet potentiel des risques sur le système éducatif est présenté, traitant des répercussions de la violence, de l'accès et de la qualité (section 3). Cette section se penchera également sur l'aspect miroir, du rôle de l'éducation dans la prévention ou l'attisement des conflits ;
- Finalement, la dernière partie présente le cadre stratégique et institutionnel de gestion des risques au niveau du secteur éducation et passe en revue les principaux mécanismes de mitigation mis en place par les différents acteurs (section 4).

I. Méthodologie de l'analyse

Afin de nourrir et structurer l'analyse avec des données pertinentes, une enquête nationale sur les risques et vulnérabilités du système scolaire a été commanditée auprès de l'École Supérieure Nationale de la Statistique et de l'Économie Appliquée (ENSEA) et réalisée mi-2015.

Elle a porté sur les années scolaires 2011/12, 2012/13, 2013/14 et 2014/15, et sept types de risque ont été étudiés :

- les conflits pré et postélectoraux ;
- les inondations ;
- les attaques transfrontalières ;
- les tensions intercommunautaires ;
- les grèves des enseignants ;
- les déplacés et réfugiés ; et
- les épidémies.

L'enquête s'est focalisée sur les 19 DRENET ayant été préalablement identifiées comme vulnérables dans le cadre d'une enquête antérieure sur la réouverture des écoles suite à la crise de 2010 (Cluster Éducation, 2011), sur une base d'échantillons jugés représentatifs au niveau de ces DRENET.

L'enquête a été menée tant au niveau des secteurs pédagogiques que des écoles, les échantillons respectifs étant conformés de 100 secteurs primaires et 610 écoles. Les résultats de l'enquête 'secteurs' ont été exploités pour le RESEN (voir le questionnaire en Annexe A8.3). L'encadré 8.2 explique brièvement l'approche adoptée.

Encadré 8.2 : L'analyse des résultats de l'Enquête nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire, 2015

L'analyse, qui a porté sur les résultats quantitatifs obtenus dans le cadre de l'enquête 'secteurs', a permis dans un premier temps le calcul d'indices de risque du système scolaire, incorporant un indicateur d'incidence (reflétant la couverture et la fréquence de l'occurrence d'un choc externe donné – voir l'équation présentée dans l'encadré 8.1) et un indicateur de vulnérabilité (déterminé par l'ampleur des effets directs constatés du choc en question – voir les questionnaires d'enquête en Annexe). Ces indices ont été calculés pour chaque année, type de risque et secteur pédagogique.

Dans un deuxième temps, chaque indice obtenu a été classifié selon l'échelle suivante :

- Niveau 0 : pas d'incidence ;
- Niveau 1 : secteur touché par le risque, mais pas affecté ;
- Niveau 2 : secteur touché, et affecté ; et
- Niveau 3 : secteur touché, et gravement affecté.

Finalement, les classifications obtenues ont été pondérées, sur la base de l'échantillon représentatif, pour obtenir des indices moyens (par type de risque ou année) ou globaux (couvrant tous les risques et/ou toutes les années) par DRENET. Ces indices ont ensuite été normalisés selon une échelle de 100. Sur cette échelle :

- La valeur minimum de 0 indique qu'aucun secteur n'a été touché par aucun des risques étudiés, soit que l'ensemble des secteurs d'une DRENET se sont vus attribuer une classification de niveau 0 pour chacun des risques ; et
- La valeur maximum de 100 indique que tous les secteurs ont été gravement affectés par tous les risques, soit que l'ensemble des secteurs d'une DRENET se sont vus attribuer une classification de niveau 3 pour chacun des risques.

Source : ENSEA, 2015 et méthodologie des auteurs.

Il n'a pas été possible d'évaluer de manière plus fine l'impact des risques sur le système scolaire, en matière de couverture et d'accès, de la qualité des résultats d'apprentissage, des caractéristiques de l'environnement scolaire, ou des conditions d'encadrement pédagogique, par exemple. Pour ceci, il aurait fallu comparer le comportement des indicateurs éducatifs des secteurs vulnérables et non-vulnérables, tels que déterminés par l'enquête, sur la base du SIGE. Hors, le faible niveau de vulnérabilité constaté dans l'échantillon de l'enquête 'secteurs', fait que le nombre de ceux jugés vulnérables est inférieur à 30, qui est le seuil de représentativité statistique. Cette analyse n'aurait donc pas fourni des conclusions robustes ou fiables.

L'analyse a donc été complétée par la revue des tendances à long-terme de quelques indicateurs, notamment d'accès et de qualité, ainsi que grâce à l'appréciation de plusieurs études et rapports de nature plus qualitative, sur les effets des crises sur le système éducatif ivoirien, et sur la question de savoir si le système éducatif contribue à attiser les tensions ou à favoriser la cohésion sociale.

II. Cartographie des risques

La cartographie des risques indique une baisse notable de la vulnérabilité depuis 2011/12

Cette section présentera un descriptif général des risques majeurs auxquels le système éducatif ivoirien fait face et leur évolution dans le temps, comme les crises politiques, les inondations, et surtout les grèves des enseignants. La cartographie proposée permettra également de cerner certains effets collatéraux des crises ou catastrophes subies, comme les déplacements de population. En premier lieu, une présentation cartographique fournira un aperçu global des principaux risques, en indiquant la localisation géographique de leur occurrence, une échelle de leur intensité, permettant d'apprécier leur importance relative, et leur évolution entre 2011/12 et 2014/15. Ensuite, grâce aux indices calculés sur la base des résultats d'enquête (voir l'encadré 8.2), l'approche sera de porter et de rapprocher graduellement une loupe sur ces cartes, pour préciser : i) la distribution des risques par DRENET, puis par secteurs pédagogiques, et finalement au niveau des écoles ; et ii) l'ampleur différenciée et les caractéristiques saillantes des principaux risques.

Les deux cartes 8.1 et 8.2 ci-dessous synthétisent les indicateurs disponibles pour dresser une perspective globale de la vulnérabilité du système éducatif au niveau des 19 DRENET étudiées. Elles illustrent l'ampleur des risques affectant le système éducatif en Côte d'Ivoire, en 2011/12 et 2014/15 respectivement.

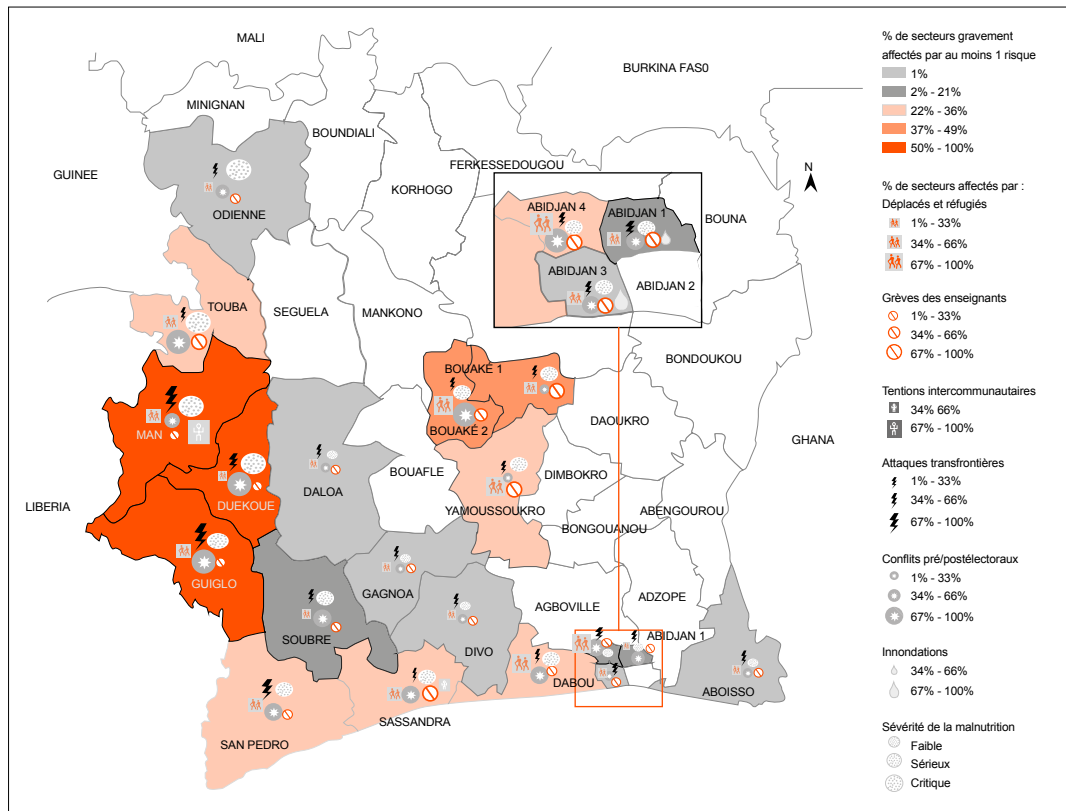
Les cartes permettent une variété de lectures :

- Une comparaison du niveau global de risque auquel chaque DRENET est confrontée, représentée sommairement par la couleur de fond (celles non couvertes par l'étude ont un fond blanc). Plus la couleur est foncée (rouge), plus le niveau de risque est élevé, et inversement, plus elle est claire (jaune), plus le niveau de risque est faible. Ces couleurs sont déterminées en fonction du pourcentage de secteurs pédagogiques au sein d'une DRENET qui ont été gravement affectés par un risque ou plus (niveau 3 – voir l'encadré 8.2).¹²²
- Une comparaison de la variété de risques auxquels chaque DRENET est confrontée, par la concentration ou l'apurement des symboles, chacun représentant un des risques étudiés.

¹²² La sévérité de la malnutrition constitue une exception, puisque l'insécurité alimentaire est un risque qui n'a pas été inclus dans l'enquête spécifique réalisée.

- Une comparaison de l'intensité de chacun des risques étudiés, de DRENET à DRENET ou de risque à risque, en fonction de la taille de chaque symbole, déterminée par le pourcentage de secteurs affectés par le risque en question (niveaux 2 ou 3 – voir l'encadré 8.2) .
- Une constatation de l'évolution dans le temps, pour chaque DRENET et chaque risque, sur la base de la comparaison des deux cartes.

Carte 8.1 : Risques affectant le système scolaire, par DRENET, 2011/12



Source : ENSEA, 2015, PNN, 2014 et élaboration des auteurs.

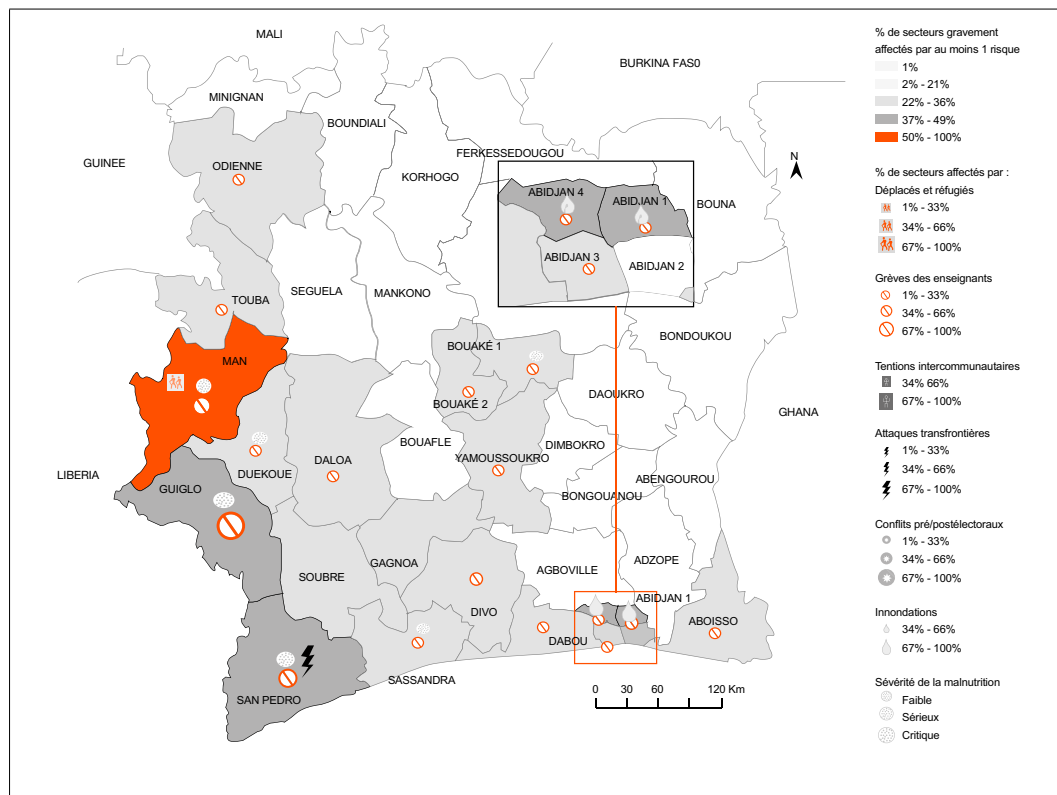
Note : La sévérité de la malnutrition se base sur la carte de prévalence de la malnutrition chronique de 2011, où 'Faible' indique un taux de 20 % à 29 %, 'Sérieux' indique un taux de 30 % à 39 % et 'Critique' indique un taux supérieur à 39 % (SMART, 2011, dans PNN, 2014).

La baisse de la vulnérabilité entre 2011/12 et 2014/15 a touché l'ensemble des DRENET, et tous les risques, à l'exception des grèves

Pour toutes des DRENET étudiées dont le niveau global de risque était positif en 2011/12 (couleur de fond autre que gris clair), ce niveau a baissé en 2014/15. En effet, pour toutes les DRENET étudiées, la concentration de symboles est nettement moins forte en 2014/15 qu'en 2011/12, indiquant que la prévalence de nombreux risques est tombée à zéro. Par ailleurs, ces cartes font ressortir que :

- La zone frontalière Sud-Ouest, parmi les plus touchées en 2011/12, demeure celle où le système éducatif est le plus exposé aux risques étudiés en 2014/15 (en particulier les DRENET de Man, Guiglo et San Pedro) ; et
- Alors qu'en 2011/12, l'ensemble des risques étudiés est présent, et ce à travers l'ensemble des DRENET couvertes par l'enquête (quoique de manière différenciée), en 2014/15 le seul risque fort répandu est celui des grèves des enseignants. Certains risques semblent avoir disparu complètement (conflits pré et postélectoraux et tensions intercommunautaires), alors que d'autres sont désormais très fortement localisés (attaques transfrontalières à San Pedro, problématiques de personnes déplacées et réfugiés à Man).

Carte 8.2 : Risques affectant le système scolaire, par DRENET, 2014/15



Source : ENSEA, 2015, Ministère de l'Agriculture, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : La sévérité de la malnutrition se base sur la carte d'analyse de la vulnérabilité alimentaire pour la période de janvier à mars 2015, qui classe l'ensemble des DRENET couvertes par l'enquête ENSEA comme étant en Phase I d'insécurité, traduit comme 'Faible' ici (Ministère de l'Agriculture, 2015).

Cette section se poursuit en développant une analyse plus fine des résultats de l'enquête réalisée, pour fournir un descriptif plus élaboré de la localisation, du type et de l'intensité des risques auxquels les écoles font face.

Il ne semble pas exister de vulnérabilité fondamentale du système éducatif dans l'ensemble, ni au niveau régional depuis 2011/12

La présentation des indices de risque dans le tableau 8.1 ci-dessous permet de tirer quelques premiers constats en relation à la distribution des risques et leur intensité¹²³. Au niveau des DRENET, même les plus vulnérables, l'indice global de risque dépasse à peine la valeur de 12 ; c'est le cas des deux DRENET de Guiglo et Man. Pour les 17 DRENET étudiées restantes, l'indice est inférieur à 10, et dans plus de la moitié de celles-ci, il est même inférieur à 5. Il n'est donc guère surprenant que l'indice global de risque pour l'ensemble du système éducatif ivoirien, sur la base de l'échantillon d'étude, soit très faible, de 6,4.

Tableau 8.1 : Indices de risque du système éducatif, par DRENET et type de risque, 2011-15

Indice

	Grèves	PDI/Réfugiés	Conflits	Inondations	Attaques	Tensions IC	Épidémies	Global
Guiglo	29,4	11,2	17,4	-	9,8	-	-	12,4
Man	16,2	28,3	7,5	-	8,3	3,3	-	12,0
Bouake-2	21,9	15,7	16,5	-	-	-	-	9,7
San Pedro	8,9	11,8	7,9	7,5	13,1	-	-	8,4
Touba	15,0	14,7	16,2	-	-	-	-	8,3
Abidjan-4	9,3	14,4	9,4	5,3	-	2,1	-	8,1
Yamoussoukro	18,3	14,3	2,2	1,5	-	-	1,0	7,9
Daloa	10,9	20,0	6,8	-	-	-	-	7,7
Sassandra	8,2	8,3	6,7	6,5	3,8	2,5	-	5,7
Abidjan-1	9,7	4,2	1,3	11,8	-	1,3	-	5,2
Divo	27,5	-	-	-	-	-	-	5,5
Gagnoa	17,9	-	-	-	-	-	-	5,5
Odienné	11,3	4,3	-	-	-	10,8	2,2	5,0
Abidjan-3	9,4	-	-	15,2	-	-	-	4,3
Bouake-1	20,7	8,3	-	-	-	-	-	4,1
Aboisso	5,9	12,5	-	-	-	-	-	3,6
Dabou	5,9	-	4,1	-	-	-	-	3,1
Duekoué	-	-	14,9	-	-	-	-	3,5
Soubre	8,8	-	7,7	-	-	-	-	2,9
Total	12,3	8,7	5,5	5,4	1,2	0,7	0,1	6,4

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : Afin de faire ressortir plus clairement les indices pour les risques et DRENET où ils sont positifs, les valeurs zéro ont été supprimées du tableau (pour toute case vide, l'indice est égal à zéro).

Le tableau permet également de différencier entre chacun des risques étudiés. Un premier constat est basé sur la hiérarchie établie sur la base des indices respectifs. Ce sont les grèves des enseignants et les problématiques liées aux personnes déplacées internes (PDI) et réfugiés qui ont l'impact le plus important sur le déroulement de la scolarité, avec des indices respectifs de 12,3 et de 8,7. Les conflits pré et postélectoraux et les inondations ont également une importance significative.

¹²³. Il est important de se rappeler que tout indice peut adopter une valeur comprise entre 0 et 100. Un indice global pour un risque donné aurait théoriquement une valeur de 0 si aucun des 100 secteurs étudiés n'était touché sur la période (classification de niveau 0 – voir l'encadré 8.2), et une valeur de 100 si tous les secteurs étaient gravement affectés pour chacune des années (classification de niveau 3). De même, un indice global pour une DRENET donnée aurait une valeur de 0 si aucun de ses secteurs n'était touché par aucun des risques, et une valeur de 100 si tous les secteurs de la DRENET étaient gravement affectés par chacun des risques, chaque année. Par ailleurs, le calcul de ces indices intègre deux dimensions supplémentaires : i) un facteur d'exposition temporelle, qui augmente la valeur de l'indice d'un risque de façon proportionnelle à sa récurrence ; et ii) un facteur d'exposition multiple, qui augmente la valeur de l'indice proportionnellement au nombre de risques auxquels une région est exposée. En effet, la récurrence d'un risque et l'exposition simultanée à plusieurs risques sont des phénomènes qui exacerbent la vulnérabilité.

L'effet des attaques transfrontalières et des tensions intercommunautaires est beaucoup plus faible, puisque chacun de ces risques ne touche que 4 et 5 DRENET respectivement. L'incidence des attaques est très limitée au regard du nombre d'établissements et d'élèves : 224 écoles de 15 DRENET ont reporté des incidents de violence contre les écoles entre 2011 et 2012, soit moins de 2 % (ENSEA, 2015). S'il existe des cas isolés d'attaques contre les bâtiments ou les élèves, d'occupation, ou d'écoles touchées par des munitions, dans environ 75 % des cas il s'agit d'écoles pillées ou endommagées. Les principaux impacts ont été la fermeture de certaines écoles, ou le prolongement de leur fermeture, et l'absence ou l'affaiblissement de certaines instances administratives. La même source estime que 67 500 enfants n'ont pu réaliser leur droit à une éducation de qualité du fait de ces attaques, soit moins de 1 % des enfants d'âge primaire et/ou secondaire.

La vulnérabilité liée aux épidémies est quant à elle quasi nulle sur la période. De ces faits, ces trois risques ne seront pas explorés davantage dans le cadre de ce chapitre.

Ces indices moyens reflètent le pourcentage significatif de secteurs pédagogiques non touchés, tout comme le faible pourcentage de secteurs jugés réellement vulnérables

En 2011/12, si 26,5 % des secteurs pédagogiques avaient été gravement affectés par au moins un risque étudié (classification de niveau 3 – voir l'encadré 8.2), une majorité de 50,8 % des secteurs n'avait été touchée par aucun des risques. En 2014/15, le pourcentage des secteurs ayant été gravement affectés par un risque ou plus avait baissé à 4,6 %, alors que celui des secteurs touchés par aucun risque a atteint 74 % (voir le tableau A8.1 en annexe).

En 2014/15, seuls 5 % des secteurs pédagogiques sont donc jugés réellement vulnérables. Parmi les 100 secteurs primaires de l'échantillon, seulement cinq ont des indices globaux dont la valeur est supérieure à 20 (sur une échelle de 0 à 100). Ces secteurs sont Habitat dans la DRENET d'Abidjan-4, Moribadougou à Man, Balokuya à Sassandra, et Seweke et Grabo dans la DRENET de San Pedro.

Certains secteurs affichent cependant un indice de risque maximal (valeur de 100) de façon ponctuelle, dénotant une forte vulnérabilité en relation à certains risques et pour certaines années. Il s'agit notamment des :

- grèves d'enseignants, en 2011/12, 2012/13 et 2014/15 ;
- problématiques liées aux déplacés et réfugiés, pour les quatre années étudiées ;
- conflits pré et postélectorales, en 2011/12 ;
- attaques transfrontalières, en 2011/12 ; et
- inondations, pour les quatre années étudiées.

L'analyse désagrégée au niveau des écoles souligne le caractère très localisé de la vulnérabilité

À l'échelle nationale, à peine 14,1 % des écoles ont été gravement affectés par un ou plusieurs des risques considérés, en moyenne sur la période de 2011 à 2015 (voir le tableau 8.2 ci-dessous). Ce pourcentage est cependant variable selon les régions. À Touba, aucune école de l'échantillon sélectionné n'a été gravement affectée par les risques étudiés, alors qu'à Guiglo, 28,3 % des écoles ont été fortement impactées par les risques contemplés, en moyenne. Pour la vaste majorité des DRENET (13 sur 19), moins de 10 % des écoles ont été gravement affectés par les risques étudiés, en moyenne.

Ces proportions sont aussi très variables selon les risques. Les grèves des enseignants ont eu un effet perturbateur pour environ 30 % des écoles, 28 % ont été sinistrées par les inondations, et pour 14 % les conflits pré et postélectoraux ont sévèrement affecté la scolarité sur la période de 2011 à 2015. La problématique des déplacés et réfugiés, quant à elle, n'a gravement affecté que moins de 1 % des écoles de l'échantillon.

Tableau 8.2 : Part des écoles gravement affectées par au moins un risque, par DRENET, 2011-15

Pourcent

	Grèves	Inondations	Conflit	Tensions	Attaques	Déplacés	Moyenne
Guiglo	72,0 %		23,0 %	23,0 %	47,0 %	5,0 %	28,3 %
San Pedro	25,0 %	53,4 %	9,3 %	48,0 %	24,0 %	4,6 %	27,4 %
Sassandra	21,6 %	34,6 %	21,6 %	43,2 %		-	20,2 %
Duekoué	5,0 %	-	45,6 %	22,6 %	22,6 %	-	16,0 %
Abidjan 4	25,0 %	-	47,3 %	-	-	-	12,1 %
Gagnoa	48,6 %	-	22,2 %	-	-	1,4 %	12,0 %
Divo	5,0 %	25,0 %	21,9 %	-	-	1,6 %	8,9 %
Soubre	25,0 %	25,8 %	-	-	-	-	8,5 %
Yamoussoukro	48,8 %	-	-	-	-	-	8,1 %
Man	25,0 %	-	22,7 %	-	-	-	8,0 %
Abidjan 1	25,0 %	9,6 %	-	-	-	0,4 %	5,8 %
Daloa	2,6 %	31,7 %	-	-	-	-	5,7 %
Bouake 1	25,0 %	-	-	-	-	-	4,2 %
Aboisso	23,6 %	-	-	-	-	1,4 %	4,2 %
Odienné	22,5 %	-	-	-	-	-	3,8 %
Dabou	22,4 %	-	-	-	-	-	3,7 %
Abidjan 3	-	12,5 %	-	-	-	-	2,1 %
Bouake 2	5,0 %	-	-	-	-	-	0,8 %
Touba	-	-	-	-	-	-	0,0 %
19 DRENET	30,2 %	28,1 %	14,3 %	8,0 %	3,6 %	0,6 %	14,1 %

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : Afin de faire ressortir plus clairement les DRENET ayant été affectés par un risque, les valeurs zéro ont été supprimées du tableau (pour toute case vide, le pourcentage est égal à zéro).

Ces moyennes cachent bien-sûr des réalités locales contrastées. Dans certaines DRENET et pour certains risques, entre 40 % et 70 % des écoles sont gravement affectés (voir les cellules colorées dans le tableau). Ainsi il est constaté que les grèves ont eu un impact néfaste sur près de 50 % des écoles de Gagnoa et de Yamoussoukro, et sur 70 % de celles de Guiglo, alors que les conflits liés aux élections ont fortement perturbé près de la moitié des écoles des DRENET de Duekoué et d'Abidjan-4, par exemple.

La suite de cette section va maintenant analyser plus en détail trois types de risques précis, retenus du fait de leur relative importance et de leurs implications pour la gestion du système éducatif : les grèves, les conflits pré et postélectoraux, et la problématique des personnes déplacées et réfugiés.

Les grèves constituent le seul risque qui semble structurel, étant généralisé, affectant toutes les DRENET, et récurrent

De l'ensemble des risques étudiés, les grèves se trouvent en première position, autant en relation à l'indice global de risque correspondant (voir le tableau 8.1 plus haut) qu'en termes du pourcentage d'écoles où ce phénomène a eu un impact fort perturbateur (voir le tableau 8.2 ci-dessus). En effet, au total, 95 % des DRENET enquêtées ont été touchées, affectées ou gravement affectées, par les grèves

des enseignants sur la période 2011-15. L'année la plus dévastatrice a été 2012/13, pendant laquelle presque 90 % des écoles des 19 DRENET ont été touchées, et l'indice moyen de risque a atteint 14,3 (voir le tableau 8.3). Les DRENET les plus touchés sont Guiglo (indice de 29,4), Divo (indice de 27,5), Bouaké-1 (indice de 21,9), Bouaké-2 (indice de 20,7), Yamoussoukro (indice de 18,3) et Gagnoa (indice de 17,9 – voir le tableau A8.2 en annexe).

Tableau 8.3 : Part de DRENET touchées par les grèves et indice de risque moyen, 2011/12-2014/15

Pourcent et Indice

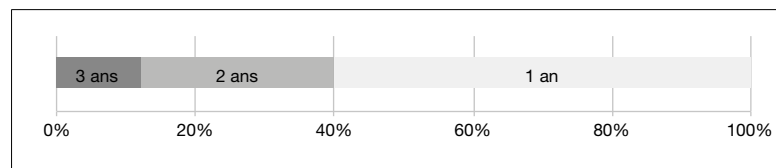
	% de DRENET touchées	Indice de risque moyen
2011/12	57,9 %	6,9
2012/13	89,5 %	14,3
2013/14	47,4 %	7,6
2014/15	63,2 %	9,4
2011-15	94,7 %	12,3

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Par ailleurs, 47 % des secteurs pédagogiques ont été touchés par les grèves sur la période. Parmi eux, 40 % les ont connus pendant deux ans ou plus (voir le graphique 8.1).

Graphique 8.1 : Distribution des secteurs touchés par les grèves, par occurrence, 2011/15

Pourcent



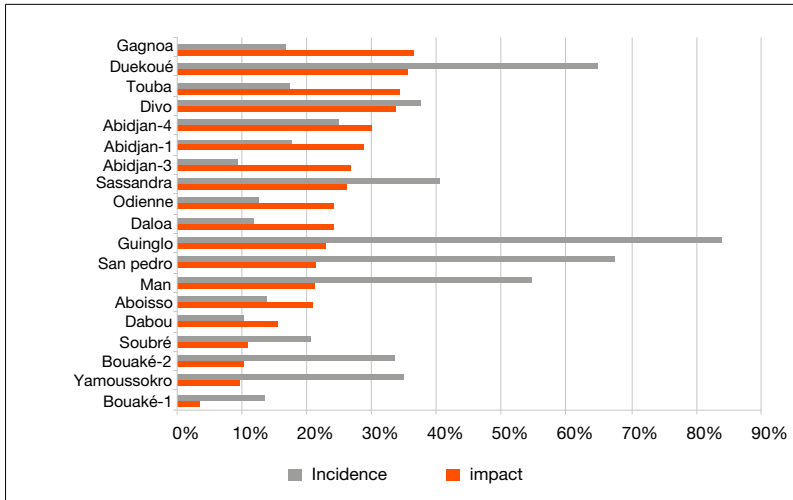
Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

L'effet sur le système scolaire du conflit pré/postélectoral de 2010 a été relativement important en 2011/12, quoique variable selon les régions, mais s'est rapidement résorbé

Le Graphique 8.2 classe les 19 DRENET étudiées selon l'ampleur de l'impact du conflit de 2010 sur la scolarité au cours de l'année scolaire 2011/12, en ordre décroissant. Il souligne le fait que l'effet de la crise a été significatif, puisque l'indice d'impact est supérieur à 10 (sur une valeur maximale de 100) pour 18 DRENET, et supérieur à 20 pour 14 d'entre elles. Il illustre également l'étendue des disparités régionales en la matière, en termes de l'incidence de situations liées au conflit, tout autant qu'en termes de leur impact. L'incidence a été la plus faible à Abidjan-3, avec un indice de 9, et la plus forte à Guiglo, avec un indice de 84. L'impact, quant à lui, été quasi nul à Bouaké-1, avec un indice de 3, mais relativement important dans les DRENET de Gagnoa, Duekoué, Touba, Divo et Abidjan-4, où l'indice d'impact est supérieur à 30.

Graphique 8.2 : Niveau de l'incidence et de l'impact des conflits pré/postélectorales, par DRENET, 2011/12

Indices



Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Ce graphique met également en exergue les situations très variables des écoles concernées : à Bouaké-2 ou Yamoussoukro par exemple, l'incidence de situations en relation directe au conflit de 2010 est importante, mais l'impact est relativement faible, ce qui pourrait dénoter une certaine résilience. À contrario, à Gagnoa ou Touba par exemple, l'impact des conflits est relativement important, malgré leur faible incidence, ce qui dénoterait une forte vulnérabilité.

Globalement, il faut retenir que face au conflit de 2010, le système éducatif démontre un degré notable de résilience. En effet, l'impact de ce conflit s'est résorbé au niveau de la quasi-totalité des secteurs en moins d'un an (voir le tableau 8.4). En 2011/12, 22,4 % des secteurs pédagogiques avaient subi des perturbations liées à la situation postélectorale, répartis sur 13 DRENET. L'année suivante, en 2012/13, ils n'étaient plus que 1 % en moyenne, localisés dans les 3 DRENET de Touba, Guinglo et San Pedro, et en 2013/14, plus aucun secteur pédagogique n'était affecté. Ceci veut dire que dans plus de 95 % des secteurs pédagogiques initialement affectés, ce risque avait perdu sa signifiante en seulement un an, et en l'espace de deux ans il était devenu inconséquent pour tous.

Tableau 8.4 : Part de secteurs pédagogiques ayant été affectés par les conflits pré/postélectoraux, par DRENET, 2011/12-2013/14

Pourcent

	2011/12	2012/13	2013/14
Bouaké-2	70,3 %	-	-
Duekoué	59,6 %	-	-
Touba	45,7 %	19,8 %	-
Guiglo	42,2 %	17,1 %	-
Abidjan-4	39,1 %	-	-
Soubré	37,6 %	-	-
Sassandra	37,6 %	-	-
Man	31,6 %	-	-
Dabou	27,4 %	-	-
Daloa	27,4 %	-	-
San Pedro	19,2 %	12,6 %	-
Yamoussoukro	11,1 %	-	-
Abidjan-1	8,4 %	-	-
Autres DREN	-	-	-
Total	22,4 %	1,0 %	0,0 %

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : Afin de faire ressortir plus clairement les DRENET ayant été affectés par le risque, les valeurs zéro ont été supprimées du tableau (pour toute case vide, le pourcentage est égal à zéro).

Il existe naturellement des disparités importantes au sein des DRENET, où certains secteurs sont particulièrement à risque. Dans les DRENET de San Pedro, Touba et Abidjan-4 notamment, l'indice de risque de plusieurs secteurs atteint la valeur maximale de 100.

Les problématiques éducatives liées aux personnes déplacées et réfugiés sont plus aigües, et s'inscrivent davantage sur la durée

Par ailleurs, il est important de noter qu'il transparaît une concentration des problématiques liées aux personnes déplacées internes (PDI) et réfugiés (et dans une moindre mesure de celles liées aux attaques transfrontalières et tensions intercommunautaires), dans les DRENET présentant la plus forte vulnérabilité aux conflits pré et postélectoraux. Ceci permet de supposer qu'une forte matérialisation du risque de conflit engendre des situations de faiblesse qui rend le système éducatif vulnérable à plusieurs autres niveaux.

La prise en charge éducative des personnes déplacées internes et des réfugiés peut soulever plusieurs problématiques, dont la capacité d'accueil, aussi bien en matière d'infrastructure que de personnel, la prise en compte de besoins spécifiques, les effets de la précarité sociale sur l'assiduité et les résultats scolaires, ou encore des considérations linguistiques et culturelles.

Ces problématiques n'auraient gravement affecté que moins de 1 % des écoles de l'échantillon (voir le tableau 8.2 plus haut), ce qui positionne le risque y afférent en dernière place de l'ensemble des risques étudiés en termes d'incidence. Cependant l'indice de risque, quoique faible en termes absolus, était le second le plus élevé après celui des grèves (voir le tableau 8.1 plus haut). Considérés ensemble, ces

deux informations suggèrent que l'impact de la problématique sur la scolarité, là où elle existe, est très important. De fait, pour une forte proportion des secteurs pédagogiques touchés par le déplacement des populations, l'indice de risque pour les déplacés internes et réfugiés a la valeur maximale de 100.

Tableau 8.5 : Personnes déplacées internes et réfugiés – Divers indicateurs, 2011/12-2014/15

Indice et Pourcent

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Indice moyen	25,2	3,1	1,0	0,7
Indice secteur maximum	100,0	100,0	100,0	100,0
% de DRENET touchées	68 %	26 %	11 %	5 %
% de secteurs touchés	35 %	6 %	2 %	1 %
% de secteurs gravement affectés	10 %	3 %	1 %	1 %
% d'écoles gravement affectées	1,9 %	0,2 %	0,1 %	0,1 %

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Ce risque semble étroitement lié à la crise postélectorale. De fait, en 2011/12 c'est le risque le plus marqué de tous ceux objets d'étude, avec un indice global supérieur à 25. Cependant, les problématiques liées aux PDI et réfugiés sont nettement plus longues à se résorber que la crise elle-même, puisque 6 % des secteurs sont encore touchés en 2012/13, et certains le sont même toujours en 2014/15, quatre ans après la crise (voir le tableau 8.5).

L'étude détaillée des résultats de l'enquête en relation à ce risque confirme de nouveau le caractère fortement localisé de la vulnérabilité du secteur éducatif. En 2011/12 par exemple, alors que 68 % des DRENET étaient touchées, seulement 35 % des secteurs pédagogiques primaires l'étaient, mais qu'à peine 10 % de secteurs étaient gravement affectés, et moins de 2 % des écoles.

En résumé, les principaux constats de cette section d'analyse des résultats de l'Enquête nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire (ENSEA, 2015) sont donc que :

- la vulnérabilité du système éducatif, là où elle existe, est fortement localisée ;
- le seul risque étudié qui semble structurel est celui des grèves ;
- le système éducatif démontre un degré notable de résilience face à l'effet des conflits pré et postélectoraux ;
- la vulnérabilité liée aux épidémies est quasi nulle sur la période ; et
- la vulnérabilité liée aux attaques transfrontalières, aux tensions intercommunautaires et aux inondations est très faible.

Afin de mieux comprendre cette situation, et les raisons qui la justifient, la section 4 passera successivement en revue le cadre stratégique et institutionnel pour la gestion des risques, et les mécanismes de mitigation qui ont été mis en œuvre pour en atténuer l'impact. Mais tout d'abord, la section 3 va étudier, dans le cadre des limitations notées en introduction de ce chapitre, quelques-uns des effets potentiels des risques signalés.

III. Les effets de la crise de 2010

Les effets potentiels de la crise de 2010 semblent limités au regard de ceux de 2002

À défaut de pouvoir déterminer comment la performance éducative, en matière d'accès, des conditions d'encadrement, de qualité des résultats et ainsi de suite, est spécifiquement affectée par les risques dans les secteurs ayant été déterminés comme vulnérables, cette troisième section du chapitre propose néanmoins une perspective globale des effets potentiels des risques auxquels le système éducatif fait face, par le biais d'une analyse portant sur les crises politiques de 2002 et 2010. Dans un premier temps, un portrait global de la relation entre la politique et l'éducation est dressé, faisant état de diverses situations de violence. Le contexte exposé permet de faire le point sur le rôle de l'école dans ces situations de crise. Ensuite, l'analyse porte sur l'évolution de deux aspects clés de tout système éducatif, à savoir l'accès et la qualité, au regard d'événements historiques connus.

Suite à la crise de 2002, le système éducatif ivoirien a été la scène de confrontations étendues, impliquant les forces belligérantes, les enseignants et les élèves, alors que suite à celle de 2010, la réouverture des écoles n'a que peu tardé

Les résultats des élections présidentielles de 2000, tenues sur une toile de fonds de coup d'état, ont été fortement contestés par une frange de la population, donnant lieu en 2002 à un conflit militarisé qui a coupé de fait le pays en deux. L'ensemble du tissu social a été affecté par cette crise, et les écoles sont alors devenues un forum d'expression des tensions politiques qui pouvaient s'observer au niveau local (Chelpi den Hamer, 2013). Les problématiques concernées incluent la politique éducative, le statut et la coordination des enseignants, l'accès à l'école et l'organisation et l'administration du secteur.

En effet, l'éducation est devenue un symbole clé de l'identité ivoirienne et de statut, que les principaux protagonistes du conflit ont cherché à manipuler pour l'atteinte de leurs objectifs politiques (Sany, 2010). Les services publics ont été les plus affectés au Nord, ce qui a conduit la communauté internationale et les ONG à focaliser leurs interventions dans cette zone. Les forces occupantes ont, par la suite, cherché à s'attribuer les résultats positifs des programmes déployés pour consolider leurs appuis parmi la population, tandis que le gouvernement a exploité les défis rencontrés par celles-ci dans la provision d'éducation pour les discréditer et légitimer leurs positions officielles.

La Côte d'Ivoire s'est enfoncée dans une nouvelle crise politique suite à la contestation des résultats de l'élection présidentielle qui a eu lieu début décembre 2010. S'il ne fait nul doute que le fonctionnement du système éducatif a également été perturbé, les effets ont été considérablement moindres. Cette crise a néanmoins contraint des milliers de personnes à abandonner leur lieu de résidence.

Bien qu'un certain nombre de situations de violence aient de nouveau été recensés, la principale conséquence a été la fermeture de plusieurs écoles, du fait d'une certaine volatilité dans la situation sécuritaire. Dans le Sud du pays, les écoles ont ouvert de nouveau le 3 janvier 2011, après les vacances de Noël. Dans la zone Centre-Nord-Ouest (CNO) par contre, elles sont restées fermées pendant plusieurs mois, suite à l'appel à la désobéissance civile lancée par la coalition pro-Ouattara. En mars et avril 2011, les écoles de la zone CNO ont commencé à ouvrir, mais en parallèle la crise militaire s'est intensifiée dans

le Sud et certaines écoles, notamment à Abidjan, ont dû refermer dans cette partie du pays. La reprise des cours à l'échelle nationale a été annoncée pour le 26 avril 2011 (Communiqué de Mme le Ministre de l'Éducation Nationale).

En 2002 l'école aurait davantage joué un rôle dans la diffusion de la violence que dans la consolidation de la paix, à divers niveaux

Les élèves, répliquant des schémas de méfiance accrue entre adultes, se sont même engagés dans des formes violentes de syndicalisme étudiant. Au niveau des collèges, lycées et universités, la Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI) a joué un rôle direct dans la propagation de la violence, de la haine, de la moquerie et des stigmatisations en milieu scolaire (Chelpi den Hamer, 2013). Au vu de ce contexte, il n'est finalement pas étonnant que les universités publiques d'Abidjan aient été fermées pendant 18 mois. La crise de 2002 a donc été plus violente et plus longue que celle de 2010, et son impact général sur le système éducatif en a été d'autant plus important.

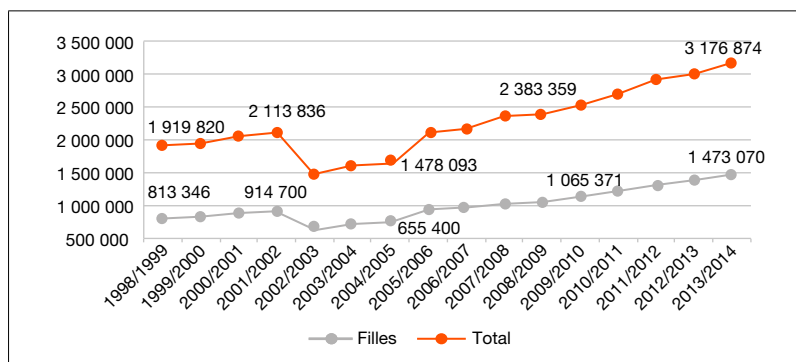
La suite de cette section étudiera dans quelle mesure chacune des crises considérées et décrites a pu affecter les effectifs d'enfants scolarisés tout comme leurs résultats d'apprentissage, sur la base des évaluations nationales du CEPE, BEPC et du baccalauréat.

En termes de scolarisation, une baisse importante des effectifs est constatée suite à la crise de 2002, qui ne s'est par reproduite suite à la crise de 2010

La crise de 2002 a conduit à un fléchissement général de la progression des scolarisations. Au niveau de l'enseignement primaire en particulier, un véritable effondrement des effectifs est constaté (voir le graphique 8.3). Au total, le nombre d'enfants scolarisés a chuté de 2,1 à 1,5 millions, représentant une baisse de 30 % d'une année sur l'autre. Le graphique 8.3 illustre par ailleurs l'effet durable de la crise en question. En effet, le nombre d'élèves scolarisés a stagné jusqu'en 2004/05, et ce n'est qu'en 2005/06, soit quatre années plus tard, que les effectifs ont retrouvé leur niveau de 2001/02.

Graphique 8.3 : Évolution des effectifs scolarisés au primaire, par sexe, 1998/99–2013/14

Effectifs



Source : Etude sur les enfants en dehors de l'école en Côte d'Ivoire, UNICEF-MENET-ENSEA, 2014.

De fait, outre les déplacements massifs des populations pour qui l'éducation des enfants devenait secondaire, la fermeture des Directions Régionales de l'Éducation Nationale de Bouaké, de Korhogo, d'Odienné et de Man, ainsi que les Directions Départementales de l'Éducation Nationale de Bouna, Katiola et Séguéla, ont entraîné dans leur sillage celle de 40 inspections de l'enseignement primaire, de 2 768 écoles primaires publiques, de 3 CAFOP, et de 80 lycées et collèges (Kouadio-Odounfa, 2003).

Par contre, en relation à la crise de 2010, le graphique permet de faire le constat que la tendance de croissance des effectifs s'est maintenue sur toute la période 2009/10 à 2013/14, et ce de façon si linéaire qu'il est difficile d'imaginer que la crise en question ait pu avoir un effet sur la scolarisation globale. Une évaluation de la réouverture des écoles réalisée par le Cluster Éducation en juin 2011 a en effet montré que trois mois après l'annonce officielle de la reprise des cours en avril 2011, 97 % des écoles primaires publiques avaient effectivement rouvert leurs portes, 90 % d'entre elles y avaient rétabli les enseignements, et 86,3 % des élèves inscrits à la rentrée de 2010/11 étaient de retour à l'école¹²⁴.

Par ailleurs des incidents très limités ont été rapportés par les directions régionales au Cluster Éducation. En effet 224 écoles de 15 DRENET ont rapporté des incidents. Ceux-ci sont très localisés, 50 % ayant eu lieu à Abidjan et les autres ayant eu lieu majoritairement à Daloa et à Guiglo. Au rang des incidents rapportés, 38 % sont relatifs au pillage d'écoles, 36 % relatifs aux endommagements d'écoles et 5 % relatifs à l'occupation d'écoles par des populations déplacées. Les pillages, destructions et occupations des écoles ont prolongé la fermeture de celles-ci. Par ailleurs, 6 % des incidents rapportés sont relatifs au pillage des établissements administratifs, affaiblissant ainsi les autorités administratives dans ces zones, dans la mesure où ces incidents ont conduit certains fonctionnaires à ne pas retourner sur leur lieu de travail, soit par crainte de l'insécurité, soit du fait de manquer de moyens de travail.

En termes d'acquis, les fortes fluctuations des taux de réussite aux examens nationaux sur les 15 dernières années ne permettent pas d'affirmer qu'il existe un lien de causalité entre les crises politiques et une détérioration des résultats scolaires

Le tableau 8.6 présente les taux de réussite au CEPE, au BEPC et au baccalauréat, pour l'année précédant chaque crise politique, ainsi que pour les trois années les ayant succédées. Les constats qu'il est possible d'en tirer sont mixtes. En effet, d'un côté, le tableau met en exergue le fait que les taux de réussite ont tous chuté suite aux années de crise, avec l'exception du taux de réussite au baccalauréat en 2003, supérieur de 2 points de pourcentage à celui de 2002. Cette tendance globale pourrait indiquer que les crises en question ont eu un effet sur les résultats par le biais d'interruptions ou de bouleversements dans la scolarité des élèves, entraînant des temps d'apprentissage réduits ou perturbés, de la difficulté des élèves traumatisés par la violence ou déplacés pour y échapper à se concentrer, ou encore du fait de conditions d'enseignement sous-optimales, suite aux déplacement des enseignants.

¹²⁴ Le plus grand nombre d'écoles restant fermées se trouvaient dans la zone Centre Nord-Ouest, en particulier dans les DRENET d'Odienné, Man, Boundiali et Séguéla, et cinq DRENET avaient encore des taux de fréquentation en-dessous de 75 % : Abidjan-3, Abidjan-4, Divo, Man et Odienné.

Tableau 8.6 : Évolution des taux nationaux de réussite au CEPE, BEPC et BAC, tous établissements, 2001-14

Pourcent

	2001	2002	2003	2004	2005	...	2009	2010	2011	2012	2013
CEPE	53,3	63,8	60,5	80,4	70,4	...	74,5	74,5	58,7	55,9	67,0
BEPC	28,6	36,4	32,9	39,1	23,3	...	23,4	31,4	16,8	17,1	40,2
BAC	38,1	30,2	32,5	43,8	27,9	...	20,1	23,7	20,2	25,2	33,6

Source : IGEN, résultats aux examens.

Cependant, le tableau permet de faire par ailleurs un certain nombre de constats qui ne sont pas cohérents avec cette vision :

- Les taux de réussite aux examens sont en fait tous meilleurs pour les années de crise (2002 et 2010) que pour les années précédentes respectives (2001 et 2009), avec l'exception du baccalauréat en 2002, pour lequel le taux de réussite a chuté d'environ 8 points de pourcentage entre 2001 et 2002, et le CEPE en 2010, où le taux s'est maintenu au même niveau que celui de 2009. Hors l'expectative serait que les résultats les années de crise soient pires, du fait des perturbations signalées ;
- La chute dans les taux de réussite n'a duré qu'un an, avec l'exception du taux de réussite au CEPE après 2010, qui s'est poursuivie jusqu'en 2012 avant de renverser sa tendance. Hors il a été démontré que les effets de la crise de 2002 notamment, se sont étalés sur une période bien plus longue ;
- La chute des taux de réussite constatée suite à la crise de 2010 a été plus forte en termes relatifs que celle qui a eu lieu après la crise de 2002, et l'augmentation des taux par la suite a été nettement plus marquée en 2004 qu'en 2012, alors que comme il a été expliqué, c'est la première des deux crises qui a le plus affecté le secteur éducation ; et
- Une chute importante dans l'ensemble des taux de réussite est aussi constatée entre 2004 et 2005, alors qu'aucune crise n'a été recensée à ces dates.

Il semble donc raisonnable de remettre en cause l'existence d'un lien direct entre les effets des crises politiques et les taux de réussite aux examens. Les explications seraient à chercher du côté d'autres facteurs, comme des changements dans les méthodes pédagogiques, ou dans les conditions d'enseignement¹²⁵.

IV. Mécanismes de mitigation et résilience

La résilience du système repose davantage sur des mécanismes de mitigation ponctuels que sur le cadre stratégique et institutionnel de gestion des risques, qui est incomplet et peu opérationnel

Le portrait dressé par les sections 2 et 3 pose la question de la résilience actuelle du système. En effet, d'une part les résultats de l'Enquête nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire de 2015 suggèrent que le degré général de vulnérabilité du système est faible, et que les effets de la crise de 2010 ont été rapidement résorbés ; de l'autre l'accès à l'école ne semble pas avoir été sensiblement perturbé par la crise de 2010 et l'évolution des résultats aux examens n'y serait pas directement liée. Cette section abordera donc la question de la résilience par une présentation du cadre institutionnel de gestion des risques en premier lieu, puis par une revue des mécanismes de mitigation qui ont été déployés en réponse à des situations concrètes.

¹²⁵. Plusieurs de ces questions sont explorées dans la section sur la qualité de l'éducation dans le chapitre 4.

L'État de Côte d'Ivoire a adopté les textes fondamentaux internationaux qui font obligation aux nations d'assister et de protéger leurs populations en situation de vulnérabilité, du fait des conflits et catastrophes, dont :

- la Convention relative aux Droits des Enfants, dont le deuxième objectif consiste à assurer l'éducation primaire pour tous ;
- le Cadre d'Action de Hyogo 2005-15, pour renforcer la résilience des nations et des collectivités face aux catastrophes ;
- le Cadre de Sendai 2015-30, pour la réduction des risques de catastrophes, en harmonie avec les systèmes mondiaux d'adaptation au changement climatique ; et
- le document de politique et mécanismes sur la réduction des risques de catastrophe de la CEDEAO.

Le pays est doté de cadres et mécanismes nationaux pour faire face aux situations humanitaires, mais ces dispositifs ne sont pas encore très opérationnels, manquant d'outils et de ressources, et le MENET ne dispose pas d'un plan de contingence ou de réduction des risques propre

Le cadre d'intervention au niveau national est déterminé par : i) l'organisation du plan de secours (ORSEC) en cas de catastrophe à l'échelle nationale, selon le décret n°79-643 du 8 août 1979 ; et ii) la définition de plans sectoriels d'urgence en cas d'accidents, de sinistres ou de catastrophes, selon le décret n°98-505 du 6 septembre 1998. Ces plans ont un ancrage institutionnel au niveau du Ministère de l'Intérieur, qui est responsable de l'organisation des secours en cas de catastrophe en temps de paix et est seul à pouvoir déclencher le plan ORSEC à l'échelle nationale. Par ailleurs, chaque département, sous l'autorité de son préfet, est tenu d'établir un plan d'action pour permettre la mise en œuvre rapide et efficace de tous les moyens disponibles et nécessaires pour faire face aux crises locales.

Ces plans ont souvent été activés lors de catastrophes et sinistres d'origine naturelle, tels les feux de brousse, les inondations, les éboulements, ou les conflits fonciers. Ces dispositifs ont souvent bénéficié d'orientations sur les normes nationales et internationales pour la réduction des risques, de la part du Cabinet du Premier Ministre, l'Office national de la protection civile (ONPC), la Croix rouge, le Croissant rouge, le Haut commissariat pour les réfugiés, le PNUD, UNICEF et les ONG locales et internationales.

Plus récemment, un ensemble d'efforts a été fourni par la Côte d'Ivoire afin de renforcer les cadres organisationnel, réglementaire et institutionnel des interventions en situation d'urgence. Ces efforts se traduisent par la prise de dispositions telles que :

- l'installation en 2007 d'un Comité interministériel sur la réduction des risques de catastrophe (RRC), composé de 50 points focaux ;
- l'élaboration d'une Stratégie nationale de gestion des risques de catastrophe, assortie d'un plan d'action, en 2011 ;
- la création de la Commission Dialogue, Vérité et Réconciliation (CDVR) par l'ordonnance n°2011-167 du 13 juillet 2011 ;
- la mise en place en 2012 d'une plateforme nationale pour la réduction des risques de conflit, rattachée à la Primature ;
- la mise en place du Programme national de cohésion sociale en février 2012 ; et
- la création d'un cadre de coordination de gestion intégrée des crises, par décret n°2015-102 du 10 février 2015.

Chaque ministère est par ailleurs tenu d'élaborer, dans le cadre d'une instruction ministérielle, son plan d'intervention au niveau des services, organismes et établissements relevant de son autorité ou sous sa tutelle. Il soumet ensuite ce plan à l'accord du ministère de l'Intérieur, par le biais de l'ONPC, pour une coordination avec le plan général. Cependant, ce travail n'a pas encore été réalisé par le MENET.

Il n'en demeure que, tel que décrit plus haut, le secteur éducatif est bien affecté par un certain nombre de risques. Dans ce contexte, et au vu de la contribution potentielle du secteur à la prévention des crises, la préparation des populations à y répondre, et éventuellement même la protection des enfants et communautés pendant leur déroulement, les dispositions existantes semblent limitées.

Les actions ponctuelles de mitigation pour contrecarrer l'effet des crises et catastrophes projettent cependant un portrait d'une forte réactivité

Certaines dispositions spécifiques ont néanmoins été prises, en reconnaissance du rôle clé que le secteur peut jouer dans la prévention des crises, ou le cas échéant, dans leur résolution. Outre la planification stratégique (coordination à travers le Cluster Éducation, élaboration d'un plan d'action d'urgence), des réponses ponctuelles aux urgences se sont organisées selon les besoins, grâce au Programme Présidentiel d'Urgence (PPU), mis en œuvre entre 2011 et 2013, ou aux appuis techniques, matériels et financiers bilatéraux et multilatéraux. En 2014, un Groupe de travail sur la protection de l'enfant a été institué, ainsi qu'un code de conduite du personnel en milieu scolaire. Par ailleurs, un effort de promotion de la cohésion sociale a été réalisé à travers l'inclusion dans le curriculum scolaire d'une matière sur l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, selon le décret n°2012-884 du 12 septembre 2012, ainsi qu'à travers l'instauration des clubs Messagers de la paix, et la réactivation du conseil consultatif de l'éducation nationale.

Le tableau 8.7 ci-après présente un aperçu de la diversité d'actions entreprises, selon les situations et les besoins, pour contrecarrer l'effet des crises et catastrophes. Le portrait dressé est globalement celui d'une forte réactivité, qui visiblement arrive à compenser en très grande partie le manque de dispositifs institutionnels et d'outils de préparation et de contingence au niveau du secteur. Certaines initiatives, comme les campagnes de retour à l'école (Back to School), lancées au plus fort de la crise de 2002 pour les DRENET affectées, se sont même institutionnalisées et généralisées sur l'ensemble du territoire, favorisant l'accès à l'école des élèves déscolarisés jusqu'à ce jour.

Tableau 8.7 : Effets des risques sur le système éducatif et mécanismes de mitigation, par thème

	EFFETS DES RISQUES	MECANISMES DE MITIGATION
Facilitation de l'accès	<u>Fermeture des écoles</u> En 2010/11, départ de 705 000 élèves et 15 000 enseignants (25 %) ; 9/20 DREN/DDEN fermées ; pillages et destructions	Campagnes Back to School dans 10 régions : - Mobilisation des familles et communautés pour la rescolarisation - Distribution de kits scolaires et matériel pédagogique (depuis 2013, plus de 5,5 million d'élèves dotés en kits (DAF – MENET)
	<u>Déplacement des élèves (ou déscolarisation) et enseignants</u> En 2002, 1 million déscolarisés ; 800 000 ont perdu 4-6 mois d'école du fait d'attaques transfrontalières ou subversives ; pillages ; règlements de compte ; enlèvements ; mutations des enseignants	- Aménagement de la scolarité dans les zones d'accueil (2 ^{ème} rentrée scolaire en 2003) - Établissements relais (64 établissements) - Classes passerelles - Création d'écoles communautaires - 510 classes du privé sollicitées et équipées - Partenariats avec des écoles confessionnelles (116 écoles confessionnelles islamiques reconnues, sur 877 visitées par le MENET) - 74 470 écoliers accueillis dans 75 écoles primaires, 58 931 élèves au secondaire général et 425 en EFTP - Recrutement d'enseignants volontaires (+ de 4 000 enseignants bénévoles recrutés fin 2012 en zone ex-CNO) - Familles d'accueil, tuteurs - Dérogation à l'obligation de présenter les documents d'identité habituels
	<u>Fermeture de 1 900 cantines scolaires</u> due au manque de vivres et dégradations des locaux	- Création de Clubs des Mères/Filles - Appui à l'approvisionnement à travers les activités génératrices de revenus et appui financier des PTF
Actions en faveur de la qualité	<u>Détérioration du patrimoine</u> Équipements détruits/ emportés ; bâtiments occupés/détériorés par les combattants en 2010/11	- PPU/PUAEB - 30 milliards de FCFA décaissés, construction de 143 salles de préscolaire, 1 500 salles de primaire, 100 logements de maître et 22 écoles secondaires entre 2011 et 2013 - Intégration des écoles endommagées du fait de la crise comme prioritaires pour la réhabilitation dans le plan intérimaire d'éducation (réhabilitation de 17 lycées et collèges) - Acquisition de tables-bancs et équipements scientifiques - Mise à disposition gratuite de manuels et kits scolaires
	<u>Divers</u>	- Multiplication des sessions d'examen primaire - Recrutement de 3 000 enseignants volontaires pour le secondaire, entre 2011 et 2013
Promotion de la paix	<u>Politisation de l'école</u> Radicalisation des opinions ; actes de violence ; syndicalisme écolier et étudiant	- Incorporation de l'éducation aux droits de l'homme et du citoyen (EDHC) au curriculum en 2012 - Création de clubs Messagers de la paix - Interdiction des activités syndicales des élèves au primaire et secondaire - Développement de compétences de vie courante chez les élèves et renforcement de leur rôle dans la résolution des conflits - Baisse notable de la violence de la part des acteurs scolaires
Gestion	<u>Grèves des enseignants</u> Revendications économiques (1990-2002), puis politiques	Réactivation du Conseil consultatif de l'éducation nationale (CCEN) en 2014
	<u>Conflits avec les COGES</u> Taxation abusive des parents, sous peine de renvoi de l'élève	Suppression des cotisations exceptionnelles au niveau des COGES, en mai 2011

Source : Élaboration des auteurs.

Principaux enseignements

Globalement, la vulnérabilité du système éducatif aux risques étudiés est faible, et très localisée. Sur la période d'analyse (2011-15), moins de 5 % des secteurs pédagogiques des 19 DRENET enquêtés peuvent être considérés très vulnérables, en moyenne. À l'échelle nationale, la proportion des écoles ayant été gravement affectées par au moins un des risques considérés entre 2011 et 2015, est estimée à 14,1 %, en moyenne. Cette proportion est cependant variable selon les régions. À Touba, aucune école de l'échantillon sélectionné n'a été gravement affectée par les risques étudiés, alors qu'à Guiglo, 28,3 % des écoles ont été fortement impactées.

Le seul risque étudié qui semble être structurel est celui des grèves des enseignants, dont l'incidence est généralisée (affectant l'ensemble des DRENET étudiées), et récurrente (annuelle). Quant aux autres risques étudiés, la vulnérabilité aux épidémies est quasi nulle, et celles liées aux attaques transfrontalières, tensions intercommunautaires et inondations sont très faibles. Même si l'effet des conflits pré et postélectorales a été relativement important en 2011/12, le système éducatif a été très résilient et l'effet de la crise a été rapidement absorbé au niveau de la quasi-totalité des secteurs pédagogiques en moins d'un an.

Il faut souligner toutefois l'existence des disparités importantes dans le degré de vulnérabilité des DRENET. Il est en effet plus élevé dans le Centre-Nord (Bouaké-2) et l'Ouest (Guiglo, Man), et plus faible dans le Sud (Aboisso, Dabou), le Sud-Ouest (Soubré) et Abidjan.

En termes d'impact sur le système éducatif, si une baisse nette des effectifs scolaires après la crise de 2002 a été constatée, les niveaux de scolarisation ont été très peu affectés par la crise de 2010. En effet, durant la crise de 2002, outre les déplacements massifs des populations pour qui l'éducation des enfants devenait secondaire, la fermeture des directions régionales de l'éducation de Bouaké, de Korhogo, d'Odienné, et Man et des directions départementales de Bouna, Katiola et Séguéla, ont entraîné dans leur sillage celle de 40 inspections primaires, 3 CAFOP, 2 768 écoles primaires publiques, et 80 lycées et collèges. Après la crise de 2010/11, une évaluation de la réouverture des écoles réalisée par le Cluster Éducation en juin 2011 a montré que trois mois après l'annonce officielle de la reprise des cours, 97 % des écoles primaires publiques avaient effectivement rouvert leurs portes, 90 % d'entre elles y avaient rétabli les enseignements, et 86,3 % des élèves inscrits à la rentrée étaient de retour à l'école.

En ce qui concerne le niveau des acquis, les informations disponibles sur les taux de réussite aux examens nationaux ne permettent pas d'affirmer dans l'absolu l'existence d'un lien de causalité entre les crises politiques et une détérioration des résultats scolaires, dans la mesure où ces derniers ont connu de fortes fluctuations sur les 15 dernières années.

Le pays est doté de cadres et mécanismes nationaux pour faire face aux situations humanitaires, mais ces dispositifs ne sont pas encore très opérationnels, manquant d'outils et de ressources. Par ailleurs, le MENET ne dispose pas d'un plan de contingence ou de réduction des risques propre, que ce soit au niveau central, local ou des écoles, la thématique de la réduction des risques n'a pas été intégrée dans les curricula de formation des enseignants, et des procédures de réponse aux catastrophes n'ont pas été diffusées. Ces absences font que la résilience du système éducatif repose sur des mécanismes de mitigation assez ponctuels : les campagnes Back to School, le PPU/PUAEB, les établissements relais, les sessions extraordinaires d'examen, l'introduction de la matière éducation au droit de l'homme et du citoyen, ou encore la création de clubs Messagers de la paix.



CHAPITRE 9

Constructions scolaires

Tous les efforts consacrés à offrir un service éducatif de qualité à tous les enfants du pays, tels qu'ils ont été définis dans les chapitres précédents, ne peuvent être totalement couronnés de succès sans que des infrastructures adéquates soient construites pour accueillir les élèves et les activités éducatives. La quantité et la qualité des infrastructures ont un impact sur l'accès, la rétention des enfants et les acquis des élèves. L'équité dans la distribution géographique des infrastructures sur le territoire national, l'efficacité de leur fourniture rapide et l'efficience de leur construction à moindre coût, sont des aspects importants de la problématique des constructions scolaires.

Ce chapitre examine les facteurs qui influent sur les performances du système éducatif ivoirien en matière de réalisation de programmes de constructions scolaires. Sur la base des données disponibles, il décrit dans un premier temps l'évolution du réseau d'infrastructure scolaire, en termes quantitatifs, au niveau de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et des établissements de l'enseignement secondaire. Dans un second temps, il fournit une description des normes et standards actuellement en vigueur pour la construction. Ces normes, ainsi que les stratégies et les modes de construction qui ont été ou qui sont mis en œuvre par les différents acteurs, impactent directement les coûts unitaires de construction et les ressources affectées aux investissements, qui sont étudiés dans la troisième section. Enfin, le chapitre passe en revue les principales leçons apprises au fil de ces expériences, afin d'orienter les stratégies de construction aptes à relever les défis en matière de capacité d'accueil pour atteindre les objectifs éducatifs visés à horizon 2025, avec l'efficacité nécessaire et à un coût abordable.

I. Développement de l'infrastructure scolaire

I.1. Écoles maternelles et primaires

Le rythme de construction au primaire a permis de maintenir la stabilité du ratio élèves-classe, même si un cinquième des salles sont en matériaux provisoires ; en maternelle, malgré un effort d'expansion soutenu, les conditions d'accueil se sont dégradées

En 2014, le système éducatif ivoirien compte au total 1 750 écoles maternelles et 13 785 écoles primaires, dont 65 % et 81 % sont publiques, respectivement, les écoles communautaires représentant respectivement 1 % et 5 % du total¹²⁶ (voir le tableau 9.1 ci-dessous). Le nombre d'écoles maternelles

¹²⁶. En réalité la différence entre écoles communautaires et écoles publiques peut être tenue dans certains cas, raison pour laquelle en ce qui concerne les salles de classe, ce chapitre les traitera de forme indissociée.

et primaires a substantiellement augmenté sur la période 2009-14. L'effectif des écoles maternelles est passé de 1 069 à 1 750 au cours des cinq dernières années, ce qui représente une augmentation de 64 % sur la période, soit une croissance annuelle moyenne de 10,4 %. Quant aux écoles primaires, leur nombre a crû à un taux moyen annuel de 7,2 % sur la période, de 9 758 en 2009 à 13 785 en 2014.

Tableau 9.1 : Évolution du nombre d'écoles maternelles et primaires, selon le type d'établissement, 2009-14

Nombre et Pourcent

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
						Nombre	%
Écoles maternelles	1 069	1 119	1 181	1 358	1 595	1 750	100,0 %
Publiques	689	706	723	850	994	1 137	65,0 %
Communautaires	0	0	14	24	25	25	1,4 %
Privées	380	413	444	484	576	588	33,6 %
Écoles primaires	9 758	10 349	11 638	12 482	12 916	13 785	100,0 %
Publiques	8 852	9 296	10 123	10 755	10 691	11 233	81,5 %
Communautaires	33	59	216	188	546	714	5,2 %
Privées	873	994	1 299	1 539	1 679	1 838	13,3 %

Source : SIGE, DSPTS/MENET et élaboration des auteurs.

L'augmentation de la capacité d'accueil dans les écoles maternelles et primaires peut également être examinée en termes du nombre de salles de classe. Le tableau 9.2 présente leur évolution entre 2009 et 2014. Sur la période, les salles de classe dans les écoles maternelles ont enregistré une hausse de 64 %, ce qui équivaut à 1 688 nouvelles classes, dont 1 015 dans les écoles publiques et communautaires assimilées et 673 dans les écoles privées. En 2014, l'enseignement primaire comptabilise 74 671 salles de classe, dont 85 % sont publiques. Entre 2009 et 2014, 20 926 nouvelles salles de classe ont été construites, ce qui correspond à une hausse de 39 % et un accroissement moyen annuel de 6,8 % sur la période. Si l'augmentation de l'offre de salles de classe dans le secteur public et communautaire assimilé représente 73 % des nouvelles infrastructures en termes réels, en termes relatifs (+32 %), elle est beaucoup moins importante que dans le secteur privé, où le nombre a presque doublé.

Tableau 9.2 : Évolution du nombre de salles de classe maternelles et primaires, selon le type d'établissement, 2009-14

Nombre et Pourcent

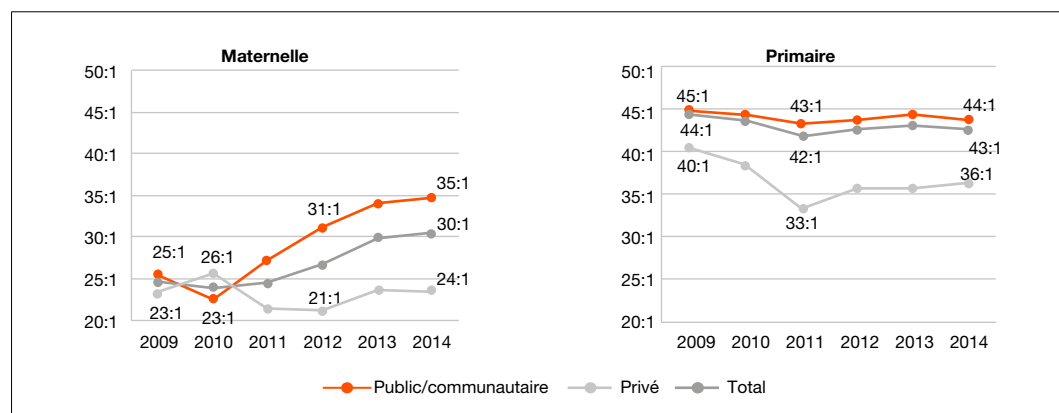
	Maternelle			Primaire		
	Publiques/ communautaires	Privées	Total	Publiques/ communautaires	Privées	Total
2009	1 638	982	2 620	47 571	6 174	53 745
2010	1 811	1 051	2 862	49 863	6 861	56 724
2011	1 658	1 386	3 044	55 171	9 474	64 645
2012	1 908	1 510	3 418	58 522	10 035	68 557
2013	2 227	1 576	3 803	59 245	11 051	70 296
2014	2 653	1 655	4 308	62 845	11 826	74 671
Évolution	+ 1 015	+ 673	+ 1 688	+ 15 274	+ 5 652	+ 20 926
2009-14	(+ 62 %)	(+ 69 %)	(+ 64 %)	(+ 32 %)	(+ 92 %)	(+ 39 %)

Source : SIGE, DSPTS/MENET et élaboration des auteurs.

Ces nouvelles constructions ont permis au système éducatif ivoirien d'améliorer sa capacité d'accueil, notamment à l'enseignement primaire. Le graphique 9.1 ci-dessous présente l'évolution du rapport élèves-salle de classe dans les cycles de l'enseignement maternel et primaire entre 2009 et 2014. Au préscolaire, le ratio élèves-salle de classe s'est dégradé sur la période, de 24:1 en moyenne en 2009 à 30:1 en 2014. Cette dégradation dans les conditions d'accueil s'observe surtout dans l'enseignement public, où le ratio élèves-classe est passé de 25:1 en 2009 à 35:1 en 2014, alors que dans le privé, il est resté relativement stable autour de 24 élèves par salle.

Graphique 9.1 : Évolution du ratio élèves-salle de classe, enseignement préprimaire et primaire, 2009-14

Ratios



Source : SIGE, DSPS/MENET et élaboration des auteurs.

Dans l'enseignement primaire, les conditions d'accueil se sont par contre en moyenne légèrement améliorées. En effet, en 2014 il y avait en moyenne 43 élèves par classe, contre 44 en 2009, pour l'ensemble des établissements. L'amélioration est plus importante dans le secteur privé, où le ratio élèves-classe a baissé de 40:1 à 36:1 sur la période, que dans le public/communautaire assimilé, où les nouvelles constructions ont permis de maintenir le ratio à 44 élèves par salle.

Parmi ces classes, un certain nombre sont en matériaux provisoires, essentiellement dans les écoles communautaires. L'analyse de la répartition des salles en matériaux entre 2013 et 2015 montre à la fois que cette statistique est en progression avec 15,6 % de salles construites en matériaux provisoires en 2015, contre 13,2 % en 2013, et que les infrastructures provisoires sont beaucoup plus répandues en milieu rural, à raison de 19,8 % en 2015, contre 3,6 % en milieu urbain.

1.2. Établissements du secondaire

Si la construction au secondaire a permis de maintenir le ratio groupes pédagogiques-salle de classe, à peine 6 % du parc se trouve en milieu rural

Le tableau 9.3 ci-dessous présente l'évolution du parc d'établissements et de salles de classe dans le secondaire général public entre 2009 et 2014. Le stock d'écoles a connu une croissance importante sur la période. En effet, 101 nouveaux établissements ont ouvert leurs portes ces cinq dernières années, soit une hausse de 31 % de l'offre sur la période et une croissance annuelle moyenne de 5,6 %. Cette évolution a porté le nombre d'écoles publiques de l'enseignement secondaire général de 261 en 2009 à 342 en 2014, inclus les 1^{er} et 2nd cycles. Concernant l'évolution des salles de classe entre 2009 et 2014, l'évolution représente une augmentation du stock de 28 %, passant de 6 751 à 8 642, marquant la même dynamique de hausse observée au niveau des écoles.

Tableau 9.3 : Évolution du nombre d'établissements et salles de classe dans l'enseignement secondaire général public, 2009-14

Nombre et Pourcent

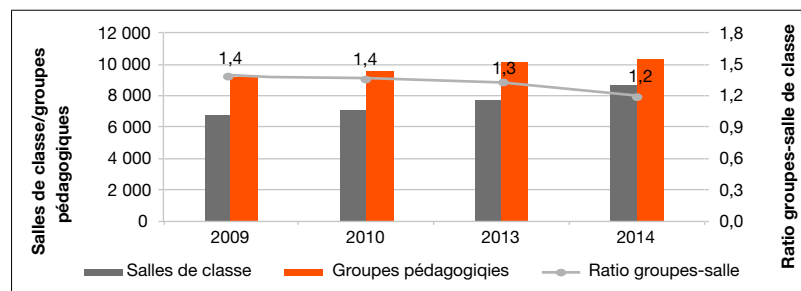
	Nombre d'établissements	Nombre de salles de classe	Nombre de groupes pédagogiques
2009	261	6 751	9 208
2010	276	7 090	9 583
2013	320	7 743	10 109
2014	342	8 642	10 304
Évolution 2009-14	31 %	28 %	11 %
TAAM	5,6 %	5,1 %	2,3 %

Source : DSPTS/MENET.

Le rythme d'accroissement des salles de classe, de 5,1 % en moyenne par an, est supérieur à celui des groupes pédagogiques, dont le nombre a crû de 2,3 % sur la période en moyenne, sans toutefois réussir à résorber la question des groupes pédagogiques sans classe disponible. En effet, sur la période, 1,2 groupe pédagogique se partage une classe, en moyenne (voir le graphique 9.2).

Graphique 9.2 : Évolution du nombre de salles de classe, groupes pédagogiques et du ratio groupes-classe, dans l'enseignement secondaire général public, 2009-14

Nombre et Ratio



Source : DSPTS/MENET

Répartition des salles de classe entre le 1^{er} et le 2nd cycle

En tenant compte également des établissements privés, en 2014 l'enseignement secondaire comptait 22 339 salles de classe au total, dont 65 % au 1^{er} cycle et 35 % au 2nd cycle (voir le tableau 9.4). En analysant les données selon le milieu d'implantation, il ressort que plus de 9 salles de classe sur 10 sont en milieu urbain. Ces résultats mettent en évidence un problème d'équité entre le milieu urbain et rural dans la répartition des établissements secondaires. En effet, d'après le dernier recensement général de la population et de l'habitat (RGPH, 2014), il y a presque autant d'habitants en milieu rural (48 %) qu'en milieu urbain.

Par ailleurs, une majorité de l'infrastructure dépend du secteur privé, à hauteur d'environ 61 %, contre 39 % pour le secteur public. Il est prévisible que la part du secteur privé augmente encore à l'avenir, du fait de l'assouplissement des conditions d'accès au collège¹²⁷, et compte tenu des difficultés rencontrées par l'État d'accroître l'offre publique d'éducation à ce niveau d'enseignement au même rythme que l'augmentation des effectifs qui en découlera certainement.

Tableau 9.4 : Distribution des salles de classe du secondaire général, par cycle, milieu d'implantation et statut, 2014

Nombre et pourcent

	Milieu		Statut		TOTAL	Répartition
	Urbain	Rural	Public	Privé		
Collège	13 433	1 110	5 747	8 796	14 543	65,1 %
Lycée	7 470	326	2 895	4 901	7 796	34,9 %
TOTAL	20 903	1 436	8 642	13 697	22 339	100,0 %
Répartition	93,6 %	6,4 %	38,7 %	61,3 %	100,0 %	-

Source : DSPS/MENET.

1.3. Infrastructure d'accompagnement au primaire et au secondaire

Globalement, le niveau d'équipement des écoles est insatisfaisant, et s'est détérioré sur quatre ans, avec l'exception des latrines, mais qui manque fortement en milieu rural

De nombreuses études portant sur l'enseignement primaire, aussi bien dans les pays d'Afrique subsaharienne que dans d'autres régions en développement, ont établi que la présence ou l'absence d'un point d'eau potable et de latrines fonctionnelles a un impact significatif sur l'accès, la rétention et les résultats des élèves, ainsi que sur l'absentéisme des enseignants. Le chapitre 4 consacré à la qualité confirme que, pour la Côte d'Ivoire, la disponibilité de ces équipements a un impact positif sur les acquisitions des élèves.

¹²⁷ Depuis que la note de passage du CEPE a été baissée (voir l'encadré 2.2), il est attendu qu'environ 8 enfants de CM2 sur 10 accéderont à la classe de 6^{ème}, contre 5 sur 10 auparavant, en moyenne.

Concernant l'infrastructure d'accompagnement à l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire, que ce soit en zone urbaine ou rurale, les statistiques varient de façon très significative qu'il s'agisse des points d'eau, des cantines ou des latrines (voir le tableau 9.5 ci-dessous) :

- Dans l'ensemble, une baisse du pourcentage d'établissements équipés de points d'eau est notée, de 50,9 % en 2009 à 44,5 % en 2013. La période a vu une légère amélioration en milieu urbain, avec un gain d'environ 3 points de pourcentage, mais une forte dégradation en milieu rural, avec une baisse de près de 10 points.
- Plus de la moitié des écoles disposent de cantines. Néanmoins, la part des écoles en disposant en zone rurale a nettement baissé, de 64 % à 56 %.
- Moins de la moitié des écoles (45,5 %) sont dotées de latrines fonctionnelles en 2013. La situation est particulièrement préoccupante en milieu rural, où seulement 36 % des écoles en sont dotées, contre 69 % en milieu urbain.
- En 2013, seules 59,6 % des écoles sont dotées de logements pour les maitres, la proportion étant plus élevée en milieu rural (71,4 %) qu'en milieu urbain (21,2 %). Cette disparité ne semble pas inquiétante dans la mesure où ces installations ont pour objectif notamment de contribuer au maintien des enseignants dans les zones déshéritées et difficiles d'accès.

Tableau 9.5 : Part des écoles primaires publiques équipées d'infrastructure d'accompagnement, selon le milieu d'implantation, 2009 et 2013

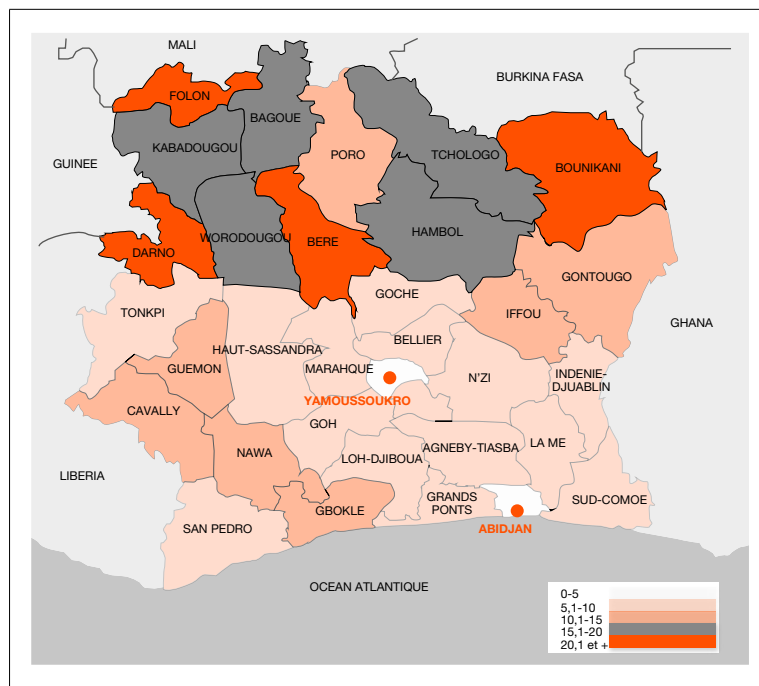
Pourcent

	Urbain		Rural		Global	
	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Points d'eau	65,7 %	68,4 %	43,4 %	34,7 %	50,9 %	44,5 %
Cantines	51,1 %	52,1 %	64,2 %	55,7 %	59,8 %	54,7 %
Latrines	61,9 %	68,8 %	28,8 %	36,0 %	40,0 %	45,5 %
Logements de maitre	—	21,2 %	—	71,4 %	ND	59,6 %

Source : DSPS/MENET

Au secondaire, les informations disponibles en 2013 montrent qu'environ un quart des établissements secondaires du 1^{er} et du 2nd cycle ne disposaient pas de points d'eau ni de lave-mains, et que 10 % ne disposaient pas d'électricité. En outre, il est observé que plus d'un établissement sur trois ne dispose ni d'une infirmerie, ni d'une bibliothèque (DSPS/MENET et SIGE).

Carte 9.2 : Rayon moyen d'implantation des établissements secondaires sur le territoire par région



Source : Institut National de la Statistique et élaboration des auteurs.

II. Normes, standards et plans types de constructions scolaires

Cette section donne une description des normes et standards actuellement utilisés pour la construction d'infrastructures scolaires en Côte d'Ivoire. Les normes et standards sont d'une importance cruciale dans une politique de construction scolaire, car ils sont à la base des facteurs qui déterminent le coût de l'infrastructure.

II.1. Écoles de l'enseignement général

Les dimensions des salles de classe présentent actuellement une grande diversité, selon qu'elles soient construites par les communautés, les organisations non gouvernementales ou l'administration publique. Toutefois, un arrêté a été publié par le MENET le 29 janvier 2014, matérialisant la tendance vers une harmonisation des dimensions des salles de classe au préscolaire, au primaire et au 1^{er} cycle du secondaire général. La dimension d'une salle de classe, de la grande section de maternelle jusqu'au 1^{er} cycle du secondaire général, sera désormais de 61,16 m².

Par ailleurs, selon cet arrêté, les écoles primaires publiques seront construites sur une base de modules, lesquels seront déterminés en fonction des effectifs à y accueillir¹²⁸. Une école type sera constituée d'un module de trois classes, ainsi qu'un bureau de directeur et un magasin, et un bloc de latrines de trois cabines, avec un système de lave-mains et un urinoir. Ces installations comporteront une galerie couverte (terrasse) et des coins de lecture. Une grande section de maternelle pourra venir s'y ajouter.

II.2. Les collèges de proximité

Les collèges de proximité sont une offre adaptée aux besoins des enfants de zones rurales, marquées par une sous scolarisation des filles

Au niveau du collège, la problématique de capacité d'accueil se pose de façon toujours plus intense, du fait d'une demande croissante qui découle du nombre croissant d'élèves qui scolarisés au primaire, et de l'assouplissement de la note de passage du CEPE en fin de primaire, condition d'admission en 6^{ème}. De plus, cette situation va s'accroître du fait de la nouvelle politique de scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Il est donc nécessaire et urgent d'accroître l'offre au 1^{er} cycle du secondaire.

La stratégie nationale entend réformer l'offre éducative du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire afin de permettre un accès plus large, notamment dans le monde rural, avec la construction d'établissements de petite taille¹²⁹. Pour ce faire, deux projets majeurs en faveur du développement de l'éducation de base, financés par le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME) via le Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base (PUAEB), et par l'Agence Française de Développement (AFD) via le Contrat de Désendettement et de Développement (C2D)¹³⁰, expérimentent l'implantation de collèges de petite taille (dits de base 2, ou collèges de proximité) en milieu rural. À horizon 2016, ce seront 47 collèges qui seront construits par ces deux projets sur l'ensemble du territoire.

Ces collèges sont construits sur la base d'un plan type étudié, à un coût réduit par rapport à celui pratiqué depuis plusieurs années. Ils comprendront en tout, huit classes, dont deux classes de 6^{ème}, deux de 5^{ème}, deux de 4^{ème} et deux de 3^{ème}. Ils seront dotés de latrines pour les élèves et les enseignants, de points d'eau, de bureaux administratifs, de salles de professeurs et des salles spécialisées¹³¹. Ces établissements de dimensions réduites seront construits à travers le pays, pour favoriser l'accès des jeunes filles au 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, sans trop les éloigner de leurs domiciles et en leur garantissant une éducation de qualité. En effet, l'organisation actuelle des collèges, très proche de celle des lycées, ne permet pas d'atteindre ces objectifs.

¹²⁸. Les plans types de constructions sont expliqués dans l'arrêté portant sur l'adoption et homologation des plans types de constructions d'infrastructures des écoles primaires publiques et des collèges de proximité, présenté dans l'annexe A9.1.

¹²⁹. Cet objectif allant dans le sens de la volonté du Ministère de disposer le plus possible d'établissements de petite taille dont gestion est plus simple.

¹³⁰. Le C2D constitue le volet bilatéral additionnel français de l'initiative PPTE d'allègement de la dette. C'est un mécanisme de refinancement par dons des échéances de remboursement de la dette des pays concernés.

¹³¹. Voir le plan type en annexe A9.2.

III. Les coûts unitaires des constructions scolaires

Les coûts des constructions scolaires dépendent d'une part des normes et standards architecturaux retenus, des standards techniques notamment, de la nature des matériaux utilisés, de la simplification voire la suppression de certaines caractéristiques, et de l'autre du mode d'exécution. Cette section présente les coûts unitaires les plus récents disponibles, par type de module et niveau d'enseignement.

Coût unitaire de construction des écoles primaires, par source de financement

Le PUAEB construit 1 000 salles de classe, dont 800 par approche communautaire, et 200 par appel d'offre auprès des entreprises. Les coûts unitaires diffèrent selon l'approche retenue. Le coût moyen d'une salle de classe est estimé à 8,2 millions de FCFA avec les entreprises, et de 5 millions de FCFA avec les communautés (voir le tableau 9.6 ci-dessous). Les constructions par approche communautaire induisent des coûts unitaires moins importants que ceux pratiqués dans le cadre des appels d'offre nationaux, lancés avec la Direction des marchés publics. L'approche consiste à faire intervenir les collectivités et communautés dans le processus de construction depuis la passation des marchés au niveau local, jusqu'au paiement des entreprises par le biais d'un compte approvisionné par le PUAEB auprès d'une banque secondaire commerciale (voir la note A9.3 en annexe).

Le C2D construira 465 salles de classe supplémentaires dans 116 écoles. La maîtrise d'ouvrage pour ces constructions est déléguée aux ONG agréées par le MENET, qui interviennent déjà dans les régions difficiles d'accès, principalement l'ex-zone Centre-Nord-Ouest et le Nord Est du pays. Le coût d'un module type de trois salles de classe, y compris un bureau et un magasin, est estimé à 35 millions de FCFA en moyenne, soit 8,7 millions de FCFA par salle de classe.

Tableau 9.6 : Coût moyen TTC d'une salle de classe, par source de financement, 2015

Millions de FCFA

Projet	Coût
MENET	11,3
Projet de Développement de l'Éducation de Base (PDEB-BID)	10,9
ONG International Rescue Committee (IRC)	9,0
C2D – Contrats avec les ONGs locales	8,7
PUAEB – Approche par passation de marché avec les entreprises	8,2
PUAEB – Constructions par les communautés	5,0
PPU	11,3

Source : Calculs des auteurs.

En définitive, quelle que soit l'institution responsable ou l'approche adoptée, tous les coûts unitaires pratiqués par les partenaires et projets sont inférieurs à ceux pratiqués dans les projets de construction scolaires du MENET, estimés en moyenne à 11,3 millions de FCFA par salle de classe. Si les coûts unitaires du PUAEB et du C2D sont inférieurs, outre la nature des financements et du mode d'exécution retenus, c'est en partie dû aux matériaux. Les plans types utilisés par ces projets réalisent des économies du fait de ne pas comporter d'estrade ni de faux plafonds.

Coûts unitaires de construction et d'équipement pratiqués par le PUAEB

Aux coûts d'infrastructure, il convient d'ajouter le coût du mobilier, pour les élèves, les enseignants et le personnel administratif, le cas échéant. Ces coûts varient également selon l'approche d'approvisionnement adoptée. À titre indicatif, le coût en 2013 tel que pratiqué par le PUAEB, pour les table-bancs de deux places au primaire, peut varier de 20 000 FCFA par l'approche du développement décentralisé participatif (DDP), à 30 000 FCFA par appel d'offre national. De même, un bureau de directeur coûterait 35 000 FCFA par l'approche DDP, mais 50 000 FCFA par appel d'offre.

Les coûts moyens de construction et d'équipement d'une salle de classe dans le cadre de l'approche communautaire sont donc nettement inférieurs à ceux de l'approche avec les entreprises. En effet, le coût global d'un module de trois salles de classe avec un bureau et un magasin, coûterait 22,4 millions de FCFA par l'approche communautaire, inclus les équipements et latrines, contre 32,2 millions de FCFA selon l'appel d'offre national (voir le tableau A9.4 en annexe).

Une partie du gain est due aux modalités de suivi des travaux adoptées. Des Contrôleurs de chantier titulaires de BTS/BT en Génie civil sont recrutés pour la durée de la construction, à des fins d'assistance technique et de suivi de l'état d'avancement des travaux des entreprises retenues au niveau local par les communautés. Le coût y afférent ne représente que 1 million de FCFA, inclus les coûts de formation à la gestion à la base, contre 1,3 millions de FCFA en moyenne pour l'approche classique au suivi des travaux.

Coût unitaire de construction des établissements du 1^{er} cycle du secondaire

Les collèges de proximité ont un coût moyen unitaire de 132 millions de FCFA, contre 350 millions de FCFA pratiqué anciennement pour un collège à base 2 et 1,4 milliard de FCFA pour un collège à base 4, dont la capacité d'accueil est le double.

IV. Leçons apprises des approches de construction scolaire

Approche déconcentrée avec les communes et conseils généraux

Depuis 2003, suite à la loi sur la décentralisation, les communes, conseils généraux et districts ont la compétence de maître d'ouvrage pour les constructions d'écoles au primaire comme au secondaire. Chaque année des ressources leur sont transférées, sous la supervision de la Direction Générale de la Décentralisation du Ministère d'État, Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité. Dans un passé encore récent, le choix de la zone de construction ainsi que le mécanisme institutionnel de suivi des travaux selon cette approche échappaient totalement au MENET, dont le rôle est d'administrer ces écoles une fois qu'elles sont construites. Mais depuis 2011, un service consacré aux interventions des conseils généraux et entités au niveau décentralisé a été mis en place au sein de la Direction de la Planification du MENET afin d'assurer une synergie d'actions entre le ministère, les communes et les conseils généraux dans le suivi des constructions.

Approche avec les ONG

Comme dans la plupart des pays africains, la société civile est très active en Côte d'Ivoire, et sa participation s'est accrue avec la crise sociopolitique qu'a traversée le pays entre 2002 et 2011. Depuis 2013, elles se sont organisées au sein d'un Groupe de travail des ONG. Plusieurs ONG internationales et nationales sont intervenues dans les constructions et réhabilitations de salles de classe ces dernières années. Parmi les ONGs au plan international, les plus actives sont IRC, Norwegian Refugee Council et Save The Children, via des financements de bailleurs (Banque Mondiale, Union Européenne, Banque Africaine de Développement et UNICEF, entre autres). Les ONG locales incluent Soleil Levant et École Pour Tous. Comme mentionné plus haut, la maîtrise d'ouvrage a également été déléguée à certaines ONG dans le cadre des constructions financées sur le C2D.

L'appui des ONG ces dernières années a été positif et bénéfique pour les populations, par l'organisation et la mobilisation des communautés dans les villages autour de l'école. Cette collaboration autour des constructions scolaires, par l'utilisation de main d'œuvre et des intrants au niveau local, a permis de développer des approches permettant de réduire les coûts unitaires de construction scolaire ainsi qu'une meilleure sensibilisation sur l'importance de la scolarisation des enfants, notamment en milieu rural, par la Formation des membres du COGES aux techniques de sensibilisation sur l'importance de l'école dans la communauté.

Approche communautaire

L'approche de développement conduit par les communautés consiste à faire intervenir les collectivités et communautés dans la gestion des projets ou programmes à travers cinq grands principes :

- donner du pouvoir aux communautés ;
- renforcer l'expertise locale ;
- assurer un nouvel équilibre de décentralisation ;
- assurer la transparence et l'obligation du compte rendu ; et
- apprendre par l'expérience.

Par cette approche, après un renforcement de capacités, les bénéficiaires, par un appel d'offre local, recrutent des petites et moyennes entreprises locales. Cette approche a pour avantage principal de responsabiliser et de donner une grande valeur aux populations bénéficiaires via les COGES et s'inscrit dans le contexte de la décentralisation.

Pistes de réflexion pour la maintenance des infrastructures scolaires

Depuis plusieurs années, l'État, les collectivités, les ONG et autres personnes morales ou physiques ont entrepris des efforts importants dans la réalisation d'infrastructures administratives et scolaires. En revanche, peu d'actions sont entreprises par ces acteurs pour la maintenance des infrastructures. Au niveau du budget de l'État, l'analyse des lignes de dépenses montre une faiblesse, voire une absence de financement pour l'entretien et la maintenance des infrastructures scolaires. Cette situation a pour conséquence directe de mauvaises conditions d'apprentissage par les apprenants et les enseignants.

Compte tenu de l'importance que revêt la maintenance de l'infrastructure et les moyens financiers associés, il est indispensable que les pouvoirs publics assurent une meilleure coordination d'actions entre les différents acteurs du système éducatif, la maintenance étant l'affaire de tous et non celle du gouvernement uniquement.

Dans cette perspective et fort des expériences dans les pays de la sous-région, les acteurs du secteur ont suggéré de :

- mettre sur pied et de commun accord une équipe d'entretien des infrastructures et des équipements dans tous les établissements publics ;
- trouver un mécanisme susceptible de doter cette équipe d'un minimum de moyens financiers et matériels en vue de faire périodiquement l'état des lieux et de faire les petites répartitions courantes ;
- organiser des missions conjointes afin de prévenir promptement les réparations ;
- rendre opérationnelles les équipes d'entretien et de maintenance, en les dotant de moyens matériels et financiers adéquats ; et
- renforcer les services départementaux des infrastructures, de l'équipement et de la maintenance, en les dotant de personnel adéquat.

Au total, des actions concertées au niveau de tous les acteurs du système éducatif apporteront une amélioration de la maintenance des infrastructures et des équipements scolaires et administratifs. L'apport quantitatif et qualitatif des différents acteurs du système éducatif encouragera les partenaires techniques et financiers à financer davantage les infrastructures qui permettent de satisfaire les besoins de l'éducation.

Principaux enseignements

Malgré l'accroissement de l'infrastructure scolaire (augmentation respective de 32 % et de 28 % du nombre de salles de classe dans les enseignements primaire et secondaire publics entre 2009 et 2014), elle reste encore mal répartie sur l'étendue du territoire national.

En effet, alors qu'au niveau national, il existe une école primaire tous les 2,8 km en moyenne, dans les régions du Nord et de l'Ouest du pays près de la frontière avec le Libéria, les écoles primaires sont séparées par une distance moyenne de 4 km. Le rayon d'implantation des établissements du secondaire est encore plus important, du fait de leur concentration dans les grands centres urbains. Au 1^{er} cycle par exemple, ce rayon est en moyenne de 11,6 km, mais peut atteindre 15 km (dans les régions du Nord comme Kabadougou, Worodougou, Bagoue, Tchologo et Hambol), voir plus de 20 km, dans les régions de Folon, Béré, et Boukani.

La majorité des écoles primaires publiques sont malheureusement dépourvues d'infrastructures d'accompagnement de base telles que l'électricité, les points d'eau, les latrines et les cantines, avec une situation qui se dégrade dans le temps. En 2013 par exemple, seulement 45 % des écoles primaires publiques étaient dotées de points d'eau, (35 % en milieu rural, contre 68 % en milieu urbain), 46 % de latrines fonctionnelles (69 % en milieu urbain, contre 36 % en milieu rural) et 55 % d'une cantine (56 % en milieu rural, contre 52 % en milieu urbain).

Jusqu'en janvier 2014, les dimensions des salles de classe et les normes de construction étaient variables selon qu'elles soient construites par l'administration publique, les ONG ou par les communautés. Depuis cette date, un arrêté ministériel du MENET harmonise à 61,16 m² les dimensions des salles de classe, de la grande section de la maternelle au 1^{er} cycle du secondaire général. Toujours selon ce même arrêté, la composition des modules du primaire a été précisée, constitués d'un bloc de trois classes incorporant un bureau et un magasin, une galerie ouverte et des coins de lecture, auxquels s'ajoute une grande section maternelle. Au secondaire, la norme pour les collèges à base 2 précise qu'ils comporteront huit salles de classe, une salle d'études et un bureau des professeurs. Ces infrastructures doivent être systématiquement complétées par des infrastructures d'accompagnement. Au primaire par exemple, il s'agit d'un bloc de latines (avec 3 cabines) et un système de lave-mains et d'un urinoir.

Enfin, la variabilité des coûts de construction selon l'approche, tant au niveau primaire qu'au secondaire, nécessitera des arbitrages, au regard des besoins importants en construction, notamment à l'enseignement de base dans les court et moyen termes.

ANNEXES

Annexes du Chapitre 1

Tableau A1.1 : Principaux indicateurs macroéconomiques, 2000-15

	2000	2002	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TAAM		
												2000-13	2000-10	2011-13
Produit intérieur brut														
Prix courants (Mds FCFA)	7 630	8 606	8 745	10 848	11 464	12 325	11 977	13 805	15 460	17 021	19 179	5,6 %	4,9 %	13,6 %
Prix constants 2013, (Mds FCFA)	11 984	11 798	11 781	12 695	13 108	13 373	12 786	14 155	15 460	16 774	18 351	2,0 %	2,0 %	10,0 %
Taux de croissance du PIB nominal (%)	0,1	4,9	-1,7	11,3	5,7	7,5	-2,8	15,3	12,0	10,1	12,7	5,6 %	4,9 %	13,6 %
Taux de croissance du PIB réel (%)	-2,1	-1,7	1,2	2,5	3,3	2,0	-4,4	10,7	9,2	8,5	9,4	2,0 %	0,8 %	10,0 %
PIB par habitant														
Prix courants (FCFA)	470 385	501 521	481 814	534 110	548 773	573 651	542 007	607 431	661 396	708 009	775 667	2,7 %	2,0 %	10,5 %
Prix constants 2013 (FCFA)	739 251	690 493	654 922	639 760	645 310	643 473	601 749	651 969	697 329	739 882	795 224	-0,4 %	-1,4 %	7,6 %
Déflateur du PIB Base 100 = 2013	64	73	74	85	87	92	94	98	100	101	103	-	-	-
Population (Millions)	16,2	17,1	18	18,4	18,9	19,4	19,8	20,3	20,8	21,2	21,7	2,4 %	2,5 %	2,1 %

Source : DCPE/MPMEF et INS.

Tableau A1.2 : Contribution des secteurs à la croissance du PIB, 2000-15

Points de croissance

	2000	2002	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Primaire	1,4	-0,3	-0,0	-0,2	-0,7	-0,9	1,3	-0,6	1,3	2,3	1,5
Secondaire	-1,5	0,1	-0,5	1,4	1,0	-1,0	-1,7	-0,3	1,8	0,7	2,4
Tertiaire	-2,4	-1,5	-0,2	1,1	2,5	3,2	0,0	3,6	3,6	3,8	3,9
Non marchand	0,5	-1,0	0,6	0,7	0,3	1,0	-0,9	1,6	0,3	0,8	0,3
Droits et taxes	0,0	1,0	1,4	-0,5	0,1	-0,3	-3,0	6,4	2,1	0,9	1,2
Total	-2,1	-1,7	1,2	2,5	3,2	2,0	-4,4	10,7	9,2	8,5	9,4

Source : DCPE/MPMEF et INS.

Tableau A1.3 : Recettes et dépenses de l'État et solde budgétaire, 2000-13

Milliards de FCFA constants au prix de 2013

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Recettes et dons	1 995	2 013	2 015	1 833	2 040	2 083	2 112	2 376	2 528	2 708	2 477	1 842	2 688	3 039
<i>Recettes domestiques</i>	1 943	1 954	1 958	1 769	1 938	1 957	2 092	2 308	2 313	2 353	2 361	1 807	2 605	2 838
Fiscales	1 692	1 709	1 727	1 557	1 672	1 664	1 783	1 864	1 903	2 053	2 092	1 594	2 269	2 409
Non fiscales	251	246	232	212	266	293	309	444	410	300	269	213	336	429
<i>Recettes extérieures</i>	53	59	39	51	102	126	20	68	215	356	116	35	83	201
Dons projets	53	59	39	51	102	126	20	68	215	356	116	35	83	201
Dons programmes	-	-	-	-	-	-	-	13	169	299	71	12	30	105
Dons filière café-cacao et population	-	-	17	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dépenses totales et prêts nets	2 136	1 911	2 183	2 108	2 243	2 279	2 277	2 476	2 576	2 621	2 711	2 361	3 131	3 386
<i>Dépenses courantes totales</i>	1 809	1 702	1 831	1 829	1 895	1 966	1 964	2 154	2 202	2 238	2 332	2 050	2 508	2 451
Dépenses courantes (hors intérêts dette)	1 347	1 322	1 467	1 544	1 644	1 730	1 792	1 943	1 989	2 046	2 121	1 815	2 269	2 237
Intérêts de la dette	462	380	364	285	251	235	172	211	213	193	211	234	239	215
<i>Dépenses d'investissement</i>	327	210	352	280	348	313	312	322	374	382	380	312	623	934
Financement national	165	87	152	117	143	135	36	84	91	118	94	51	108	316
Financement externe	161	123	200	163	205	178	276	238	283	265	286	261	523	626
Prêt net	14	14	18	12	14	27	29	37	6	14	36	-1	2	-0
Dépenses primaires *	1 674	1 531	1 819	1 823	1 992	2 043	2 104	2 265	2 363	2 428	2 500	2 127	2 893	3 171
Solde budgétaire	321	482	196	10	48	39	7	111	165	280	-24	-285	-205	-131
Solde budgétaire hors dons	269	423	139	-55	-54	-87	-12	43	-50	-75	-139	-320	-288	-333

Source : MIPMEF/Direction Générale de l'Économie/Direction de la Conjonction et de la Préviation Économiques.

Note : * Les dépenses primaires excluent l'intérêt de la dette et incluent les prêts nets.

Tableau A1.4 : Évolution des dépenses publiques d'éducation, 2006-13

Milliards de FCFA en prix courants et prix constants de 2013 et Pourcent

	TAAAM										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2006-13	2006-10	2011-13
Prix courants (Mds de FCFA)											
Dépenses courantes	361,4	396,2	444,1	465,9	527,1	472,6	552,3	660,2	9,0 %	9,9 %	18,2 %
Dépenses d'investissement	22,4	30,7	39,4	54,2	49,4	37,7	64,4	73,0	18,4 %	21,8 %	39,1 %
Ressources internes	22,3	30,6	36,7	39,9	34,2	37,5	61,0	58,7	14,8 %	11,3 %	25,2 %
Ressources externes	0,1	0,1	2,7	14,3	15,2	0,3	3,5	14,3	101,3 %	245,1 %	610,8 %
% financements extérieurs	0,0	0,0	0,1	0,3	0,3	0,0	0,1	0,2	11,3 %	13,0 %	12,5 %*
Total sur ressources nationales	383,8	426,9	480,9	505,8	561,3	510,1	613,3	718,9	9,4 %	10,0 %	18,7 %
Total	383,9	427	483,6	520,1	576,5	510,3	616,8	733,2	9,7 %	10,7 %	19,9 %
Prix constants de 2013 (Mds de FCFA)											
Dépenses courantes	472,4	503,1	519,8	532,8	571,9	504,5	566,3	660,2	4,9 %	4,9 %	14,4 %
Dépenses d'investissement	29,3	39,0	46,1	62,0	53,6	40,3	66,1	73,0	13,9 %	16,3 %	34,6 %
Ressources internes	29,2	38,9	43,0	45,6	37,1	40,0	62,5	58,7	10,5 %	6,2 %	21,1 %
Ressources externes	0,1	0,1	3,1	16,4	16,5	0,3	3,6	14,3	93,7 %	229,4 %	587,9 %
Total sur ressources nationales	501,6	542,0	562,8	578,3	609,0	544,5	628,8	718,9	5,3 %	5,0 %	14,9 %
Total	501,7	542,2	565,9	594,7	625,5	544,8	632,4	733,2	5,6 %	5,7 %	16,0 %

Source : Direction du Budget/MPMEF.

Annexes du Chapitre 2

Note A2.1 : La réforme du collège

La note de cadrage de mai 2009, consécutive au diagnostic sectoriel réalisé, a posé les bases de l'organisation renouvelée des collèges. Cette stratégie a été affinée dans le plan d'actions à moyen terme (PAMT) en faisant ressortir les défis et les enjeux associés à cette réforme qui sont : i) l'amélioration de l'accès, de la rétention et de l'achèvement au 1^{er} cycle ; ii) l'amélioration de l'équité ; et iii) l'amélioration des performances, en augmentant la disponibilité des enseignants dans les établissements scolaires et la soutenabilité de la masse salariale à horizon 2020. Les résultats obtenus couvrent la mise à disposition d'un cadre conceptuel pour les collèges de proximité, leurs critères d'implantation et les plans-types de ces établissements. Enfin, il faut retenir que la réforme du collège a été adoptée par le Conseil des Ministres le 26 novembre 2013, ce qui a permis le lancement du concours de recrutement des enseignants bivalents et 49 collèges de proximité devraient ouvrir en 2015.

Les collèges de proximité

L'augmentation des effectifs du 1^{er} cycle du secondaire, sous l'effet conjugué de l'amélioration du taux d'achèvement du primaire et du taux de réussite aux examens de fin du cycle primaire, conduit à une rénovation profonde du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Cette rénovation a pour buts de : i) donner à ce cycle des finalités plus larges que la préparation à l'entrée au lycée ; ii) permettre l'implantation de collèges de petite taille, viables (fonctionnant en « base 2 », soit avec huit classes), en milieu rural ; et iii) offrir un enseignement à un coût unitaire plus modeste que le coût actuel, qui ne permet pas une telle expansion. Elle devrait permettre aux élèves de vivre en famille, et surtout aux filles de bénéficier d'un encadrement parental plus effectif, réduisant ainsi les risques de grossesses précoces et de maladies sexuellement transmissibles. Pour leur fonctionnement, le nombre d'enseignants bivalents et de personnel administratif par collège est défini à 10 enseignants, 1 chef d'établissement, 1 économiste, 2 éducateurs et 1 secrétaire.

La polyvalence des enseignants

Le point central de cette rénovation tient à la bivalence des enseignants et à la réorganisation des curricula autour de cinq pôles de discipline d'égale importance. Ces collèges dispenseront un enseignement identique à celui des collèges classiques, l'ensemble des matières étant enseignées par des professeurs polyvalents, recrutés sur concours et formés spécialement à cet effet à l'École Normale Supérieure (selon décision du Conseil des ministres). Par ailleurs, cinq blocs disciplinaires et un service d'enseignement de 21 heures hebdomadaires par enseignant ont été définis et adoptés, après des échanges constructifs entre toutes les parties prenantes.

Ces enseignants seront recrutés parmi les enseignants ordinaires du primaire ayant un niveau universitaire, à savoir au moins le Bac+2. Une fois admis, ils suivront un an de formation théorique à l'ENS et feront un an de pratique sur le terrain. La priorité est donnée aux instituteurs parce qu'ils ont l'expérience de la

polyvalence. Les blocs de discipline identifiés sont les suivants : bloc 1 (Français, Histoire et Géographie), bloc 2 (Français, Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté), bloc 3 (Anglais, épreuves physiques et sportives), bloc 4 (Mathématiques, Technologies de l'information et de la communication) et bloc 5 (Physiques, Chimie et Sciences de la vie et de la terre).

NB : Pour les collèges, l'ENS ne formera que des professeurs bivalents. Ainsi au-delà de l'effectif d'enseignants bivalents nécessaire pour les 48 collèges de proximité, le surplus des professeurs bivalents sera affecté aux collèges classiques. Dans ces collèges, ils appliqueront la bivalence pour ne pas perdre leurs acquis, et serviront de réserve en attendant la généralisation des collèges de proximité.

Note A2.2 : La réforme de l'EFTP

État des lieux

La formation professionnelle en Côte d'Ivoire, après avoir connu un développement soutenu en contribuant fortement à la croissance économique du pays au cours des deux premières décennies après l'indépendance, a été marquée par des faiblesses en termes d'efficacité interne et externe.

Ces dysfonctionnements ne lui ont pas permis de jouer véritablement son rôle et de répondre aux exigences du nouveau contexte économique et social du pays. Ce contexte est caractérisé par un taux de chômage élevé des jeunes et par l'augmentation de la pauvreté, qui risque à terme de déboucher sur une exclusion sociale, susceptible de compromettre durablement la stabilité du pays.

En 2007, au regard de cette situation, le ministère en charge de la formation professionnelle (METFP) d'alors avait engagé des réformes, sur la base du diagnostic sectoriel et du modèle de simulation sectorielle, afin d'améliorer l'efficacité du dispositif de l'EFTP. Il s'est agi d'intégrer, notamment, la dimension de l'insertion professionnelle dans sa nouvelle politique, en relation étroite avec les acteurs économiques.

En octobre 2009, cette démarche s'est traduite par la signature d'un accord de partenariat entre le METFP, représentant les pouvoirs publics, et la CGECI (Confédération des grandes entreprises de Côte d'Ivoire), représentant le secteur privé.

Ainsi donc, concernant la formation professionnelle et technique, un scénario de référence a été retenu et a fait l'objet d'une description à travers une note de cadrage financier et une lettre de politique sous-sectorielle, dont les grandes orientations stratégiques ont été adoptées par le gouvernement en 2010.

Le Plan Stratégique de Réforme de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (PSR-ETFP), qui en découle, a été défini sur une période de dix ans.

Ce plan répond au souci d'élaborer une réforme qui prenne en compte les préoccupations des acteurs de la société, les changements à impulser, ainsi que les innovations inhérentes aux évolutions survenues dans le secteur. Dans le cadre de ce plan, des grandes orientations ont été identifiées, à savoir : la vision, le slogan fédérateur, l'impact, les principes directeurs, l'approche intégrée et les axes stratégiques.

La vision du plan stratégique de réforme est de « Développer un système de l'EFTP performant qui offre des compétences à même de contribuer à faire de la Côte d'Ivoire un pays émergent dans les dix prochaines années ».

Les principes directeurs du plan de réforme de l'EFTP reposent sur trois approches. Il s'agit de : i) l'approche intégrée ; ii) le développement des compétences et l'employabilité ; et iii) la soutenabilité financière et la compatibilité économique, décrites comme suit :

- L'approche intégrée signifie que tous les acteurs du système de l'EFTP doivent agir de façon cohérente et concertée, pour contribuer ensemble à la réalisation de la vision en vue d'atteindre le développement économique souhaité. La cohérence et la complémentarité entre les trois sous-secteurs de l'enseignement supérieur, l'éducation nationale, et de l'enseignement et la formation professionnels et techniques, demeurent fondamentales pour garantir l'atteinte des objectifs.
- Le développement des compétences et l'employabilité a pour finalité de contribuer activement au développement des compétences nécessaires à la transformation d'une société en mutation, à l'instar de la société ivoirienne d'aujourd'hui, et offrir à un plus grand nombre de jeunes la possibilité de s'insérer ou de s'auto-employer, afin de jouer un rôle décisif dans le processus de croissance économique, de façon durable.
- La soutenabilité financière et la compatibilité économique signifient que le système de l'EFTP souhaité devra pouvoir bénéficier des ressources financières compatibles avec l'ambition qu'affiche la Côte d'Ivoire, qui aspire à devenir un pays émergent, dans un horizon temporel de moins de dix ans.

Cette réforme comprend cinq grandes composantes pour son opérationnalisation :

- **Composante 1** : Réhabilitation et mise à jour progressif du plateau technique des structures existantes ;
- **Composante 2** : Modernisation du dispositif, en lien avec les branches professionnelles ;
- **Composante 3** : Formation qualifiante, en lien avec l'insertion professionnelle des formés ;
- **Composante 4** : Développement et pérennisation de la formation, par apprentissage et en alternance ; et
- **Composante 5** : Gouvernance et réforme institutionnelle du dispositif.

L'opérationnalisation de la réforme de l'EFTP a débuté véritablement en 2012 par une série d'études et de sept expériences pilotes, notamment à travers la modernisation du dispositif de formation professionnelle en lien avec les branches professionnelles, et par la mise en place de formations qualifiantes.

Les perspectives

Afin d'apporter des réponses adaptées permettant la régulation des flux du système éducatif et l'absorption du stock existant des jeunes déscolarisés et non scolarisés, des formules de formation professionnelle ont été identifiées et des simulations financièrement soutenables ont fait l'objet de scénarios. Il s'agit notamment, en ce qui concerne les formations professionnelles initiales et diplômantes de type académique :

- du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) qui s'adresse aux jeunes de fin de cycle primaire (âgés de 14 à 16 ans) et qui vise, en deux ans, à donner les bases nécessaires à une qualification professionnelle dans un métier donné, pour faciliter leur insertion professionnelle ou poursuivre leur cursus de formation. Ce type de formation se déroule au sein des unités mobiles (UM) et des ateliers d'application et de production (AAP) ;

- de l'introduction d'une classe préparatoire au CAP. C'est une nouvelle passerelle qui va permettre, notamment aux jeunes issus du niveau de CM2 et titulaires d'un certificat de qualification professionnelle, d'accéder aux formations professionnelles préparant au CAP ;
- du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), qui s'adresse aux jeunes de la classe de 5^{ème} et qui les forme, en 3 ans, à devenir des ouvriers qualifiés dans plusieurs corps de métiers porteurs de l'économie (comme cela se fait partout dans les pays développés et émergents) ;
- du Brevet d'Études Professionnelles (BEP), qui s'adresse aux jeunes de fin de collège, du niveau 3^{ème}, et qui a pour finalité de former, en deux ans, des ouvriers qualifiés polyvalents très recherchés par les entreprises, notamment dans l'industrie ;
- du Brevet de Technicien (BT) des lycées professionnels, qui s'adresse aux jeunes de 3^{ème} et qui vise en trois ans à former des agents de maîtrise dans divers métiers du secteur moderne, notamment pour l'industrie ; et
- du Brevet Professionnel (BP), qui permet au titulaire d'un CAP (en trois ans) ou d'un BEP (en deux ans) d'être formé à des métiers de techniciens spécialisés et hautement professionnalisés dans les différents secteurs d'activité, aussi bien du tertiaire, des services que de l'industrie.

Il est par ailleurs envisagé, dans le cadre de cette réforme, l'introduction du baccalauréat professionnel (BAC-PRO), voire du baccalauréat technologique, qui donneront aux titulaires du brevet professionnel la possibilité d'opter, après deux ans, soit pour l'emploi immédiat, soit pour des études supérieures technologiques, comme cela se fait dans beaucoup de pays émergents.

En ce qui concerne les formations professionnelles qualifiantes et non diplomates, axées sur l'insertion des jeunes, les formules de formation professionnelle et les simulations financièrement soutenables identifiées incluent :

- l'apprentissage amélioré, qui consiste à offrir des cours d'alphabétisation fonctionnelle à vocation qualifiante, pour améliorer les aptitudes d'ordre technologique et de sécurité au travail, à tous ceux qui bénéficient d'une formation par apprentissage dit traditionnel ;
- l'apprentissage moderne ou formalisé, qui se déroule en sein d'une entreprise bénéficiant d'avantages fiscaux et qui débouche sur l'insertion professionnelle de l'apprenti. Ce type d'apprentissage se déroule avec l'appui du Fonds de développement de la formation professionnelle, en relation avec les grandes entreprises ;
- l'apprentissage moderne ou sous statut scolaire, qui se déroule au sein d'un établissement en alternance avec une entreprise, sous forme de contrat de stage. Ce type d'apprentissage se déroule depuis 2002 à l'Agence Nationale de la Formation Professionnelle (AGEFOP), avec l'appui de plusieurs PME ;
- la formation professionnelle continue en faveur des entreprises, qui sera réactivée en impliquant les structures publiques ;
- la formation qualifiante, qui sera instaurée dans toutes les structures de formation professionnelle, en vue d'améliorer l'employabilité des jeunes, au regard des stratégies correspondantes et en lien avec l'emploi ; et
- la formation professionnelle des populations actives, destinée notamment aux femmes et aux jeunes en milieu rural. Ce mode de formation a déjà été expérimenté au sein du Fonds de développement de la formation professionnelle, avec l'appui des collectivités territoriales, sous financement de la Banque Mondiale.

Ces différentes réflexions ont conduit les ministères, en lien avec le secteur privé, à structurer l'économie nationale en plusieurs branches. Les choix, délimitations et intitulés des branches professionnelles ont été effectués au regard des expériences d'autres pays. De ces réflexions, 13 branches ont été identifiées :

- Agriculture, foresterie, ressources animales et halieutiques ;
- Agro-industrie ;
- Banque, assurance, bourses et microcrédit ;
- Bâtiment et travaux publics ;
- Commerce et réparation automobile ;
- Hôtellerie, tourisme et restauration ;
- Industries mécanique et électrique ;
- Industries de process ;
- Mines et extraction ;
- Sanitaire et social ;
- Textile, habillement, cuir et peaux ;
- TIC, médias et télécommunications ; et
- Transport et logistique.

Chaque branche est organisée autour d'un Comité National de Branche Professionnelle (CBNP) qui a pour missions de :

- conduire des réflexions prospectives sur le développement de sa branche ;
- contribuer au développement des actions de valorisation et de promotion des métiers de sa branche ;
- réaliser un répertoire national des métiers de sa branche ;
- mettre en place un observatoire sectoriel ;
- représenter les intérêts des entreprises de sa branche en matière d'orientation de la formation auprès de l'administration centrale ;
- mieux exprimer les besoins en compétences des entreprises de sa branche ;
- faciliter la mise en adéquation de l'offre de formation avec la demande des entreprises ;
- accompagner les entreprises dans l'identification de leurs besoins en compétences, l'élaboration de leurs plans de formation et la définition d'actions de qualification ;
- promouvoir l'alternance et l'apprentissage auprès des jeunes, entre le monde de la formation et les entreprises ; et
- animer les partenariats avec les universités et les établissements de formation professionnelle.

Note A2.3 : État d'avancement de la réforme Licence-Master-Doctorat

Le faible rendement de l'enseignement supérieur, tant interne qu'externe, avec à la base un sureffectif étudiant accablant et une contrainte budgétaire rigide, constitue un investissement négatif voire une déperdition humaine, qui fragilise l'ensemble du système d'enseignement supérieur en Afrique.

Afin de lui donner un nouveau visage, de réduire drastiquement le taux d'échec et d'améliorer l'employabilité des sortants du système, les institutions de l'enseignement supérieur ont eu recours au système académique Licence–Master–Doctorat (LMD), à l'instar des principes de la Déclaration de Bologne, adoptés par les pays européens.

Textes réglementaires

La Côte d'Ivoire n'est pas restée en marge de cette réforme, ses universités étant membres du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) et du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO). Ainsi, le cadre juridique a été mis en place à travers :

- L'adoption de la directive n°03/2007/CM/UEMOA, portant sur l'adoption du système LMD dans les universités et établissements du supérieur au sein de l'UEMOA en 2007 ;
- La signature du Décret n°2009-164 du 30-04-2009, portant sur l'adoption, l'application et l'organisation du système LMD, conformément à la Directive de l'UEMOA en 2009 ; et
- La prise des Arrêtés n°248, 249 et 250 du 13-12-2011, portant sur l'organisation des différents grades (licence, master et doctorat) en 2011.

Toutefois, ce cadre juridique reste incomplet, car les objectifs de la réforme LMD ne sont pas prévus par la loi de 1995 relative à l'enseignement.

Mise en œuvre

Le système d'enseignement supérieur ivoirien est rentré dans la logique de l'adoption de l'architecture internationale de l'offre de formation LMD. Le processus d'implantation effective de cette réforme est en cours dans tous les établissements depuis la rentrée du 03 septembre 2012, qui a consacré le départ nouveau du système.

Les actions suivantes ont été réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du système LMD :

- Sensibilisation à la réforme LMD en avril 2012 ;
- Instauration du tutorat ;
- Élaboration des curricula au format LMD ;
- Transcription des maquettes (UV) existantes au format LMD en Août 2012 ;
- Révision des curricula du domaine juridique et économique en novembre 2013 ; et
- Formation au système LMD du personnel enseignant, administratif et technique des universités et grandes écoles.

Tableau A2.3 : Évolution des effectifs scolarisés, par niveau d'enseignement, 2005-14

Effectifs et pourcent

	2004/05	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	TAAM 2005-14	TAAM 2012-14
Préscolaire	41 556	52 272	52 625	64 136	68 165	74 709	91 393	113 309	131 218	13,6 %	20 %
Public	20 693	28 036	33 112	41 138	41 223	44 225	58 202	72 689	89 149	17,6 %	24 %
Communautaire	-	-	-	-	-	824	1 311	3 287	3 000	-	51 %
Privé	20 863	24 236	19 513	22 998	26 942	29 660	31 880	37 333	39 069	7,2 %	11 %
Primaire	1 661 901	2 179 801	2 356 240	2 383 359	2 476 660	2 704 458	2 920 791	3 021 417	3 176 874	7,5 %	4 %
Public	1 451 312	1 924 550	2 128 622	2 129 119	2 201 741	2 369 471	2 550 742	2 585 881	2 696 397	7,1 %	3 %
Communautaire	-	-	-	4 333	10 336	19 641	12 064	41 454	51 240	-	106 %
Privé	210 589	255 251	227 618	249 907	264 583	315 346	357 985	394 082	429 237	8,2 %	10 %
ESG 1 ^{er} cycle	483 390	601 163	635 601	652 039	700 279	748 520	801 019	896 152	1 005 991	8,5 %	12 %
Public	288 393	384 855	423 880	418 835	425 024	412 621	454 378	467 301	517 115	6,7 %	7 %
Privé	194 997	216 208	211 721	233 204	275 255	335 899	346 641	428 851	488 276	10,7 %	19 %
ESG 2 ^{ème} cycle	176 762	216 378	221 732	373 497	375 906	378 315	331 445	319 520	315 565	6,7 %	-2 %
Public	94 733	111 730	151 191	282 629	239 431	210 571	183 156	160 997	143 503	4,7 %	-11 %
Privé	82 029	104 648	70 541	90 868	136 475	167 744	148 289	158 523	172 062	8,6 %	8 %
EFTP	37 834	44 047	45 731	47 526	60 189	48 813	59 328	84 594	102 272	11,7 %	31 %
Formation professionnelle	22 317	22 789	25 683	28 032	32 509	26 586	28 077	34 755	46 782	8,6 %	29 %
Enseignement technique	15 517	21 258	20 048	19 494	27 680	22 227	31 251	49 839	55 490	15,2 %	33 %
Supérieur	146 490	156 772	151 916	152 896	144 270	66 237	80 837	170 928	176 437	2,1 %	-
Publique	94 671	99 865	99 909	97 185	89 730	15 264	15 856	88 738	98 003	0,4 %	-
Universités publiques	69 436	74 560	76 300	74 192	66 057	3 633	774	72 510	84 001	2,1 %	-
Dont UFHB	-	-	53 564	47 902	47 902	-	-	50 043	61 737	-	-
Grandes Écoles publiques	25 235	25 305	23 609	22 993	23 673	11 631	15 082	16 228	14 002	-6,3 %	-
Privé	51 819	56 907	52 007	55 711	54 540	50 973	64 981	82 190	78 434	4,7 %	-
Universités privées	2 209	4 332	4 434	4 919	5 407	2 551	8 024	7 813	9 232	17,2 %	-
Grandes écoles privées	49 610	52 575	47 573	50 792	49 133	48 422	56 957	74 377	69 202	3,8 %	-

Source : DSPS/MENET, DPE/MESPS et calculs des auteurs.

Tableau A2.4 : Évolution des effectifs de l'EFTP, par diplôme, 2005-14

Nombre d'apprenants

	2004/05	2009/10	2012/13	2013/14
Enseignement technique (BAC)	15 517	27 680	49 839	55 490
<i>Formation professionnelle</i>	22 317	32 509	34 755	46 782
Brevet de technicien	11 375	12 493	14 299	15 664
Brevet d'études professionnelles	736	6 120	5 540	8 370
Brevet professionnel	221	70	201	253
Certificat de qualification professionnelle	0	1 498	465	4 236
Certificat d'aptitude professionnelle	7 422	7 571	9 671	13 858
Formation qualifiante (attestation)	2 563	4 757	4 579	4 401
TOTAL	37 834	60 189	84 594	102 272

Source : DSPS/MENET.

Tableau A2.5 : Caractéristiques sociales des EHSS âgés de 6-11 ans, 2012

Pourcent

	Prévalence d'EHSS	Distribution d'EHSS
<i>Sexe</i>	31,2 %	100,0 %
Filles	34,1 %	53,9 %
Garçons	28,4 %	46,1 %
<i>Milieu de résidence</i>	31,2 %	100,0 %
Rural	36,6 %	72,3 %
Urbain	22,5 %	27,7 %
<i>Région</i>	31,2 %	100,0 %
Centre	34,8 %	9,2 %
Centre-Est	33,1 %	2,6 %
Centre-Nord	29,4 %	8,3 %
Centre-Ouest	34,0 %	18,1 %
Nord	50,2 %	9,4 %
Nord-Est	36,7 %	5,8 %
Nord-Ouest	44,7 %	7,5 %
Ouest	30,6 %	11,4 %
Sud-sans-Abidjan	21,1 %	10,0 %
Sud-Ouest	39,7 %	10,0 %
Abidjan	17,5 %	7,7 %
<i>Quintile de richesse</i>	31,2 %	100,0 %
Q1 (pauvres)	43,9 %	28,8 %
Q2	31,2 %	22,6 %
Q3	36,7 %	24,0 %
Q4	27,7 %	17,6 %
Q5 (riches)	13,1 %	7,1 %

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Annexes du Chapitre 3

Tableau A3.1 : Évolution des dépenses publiques courantes d'éducation, par nature, 2006-13

Milliards de FCFA

	Fonctionnement				Investissement			Total
	Personnel	Biens et services	Social	Total	Capital	Autre	Total	
2006	266	40	56	361	15	8	22	384
2007	282	52	61	396	17	14	31	427
2008	320	53	71	444	26	13	39	484
2009	339	54	72	466	44	10	54	520
2010	384	59	84	527	39	11	49	577
2011	337	50	86	473	34	3	38	510
2012	418	52	83	552	60	5	64	617
2013	487	64	109	660	61	12	73	733

Source : MEF et calculs des auteurs.

Tableau A3.2 : Évolution de la part des transferts, par type de dépense et ministère, 2006-13

Pourcent

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
MENET								
Part des transferts au sein :								
des dépenses courantes	3 %	4 %	4 %	4 %	4 %	4 %	3 %	8 %
des dépenses d'investissements	37 %	29 %	33 %	51 %	52 %	49 %	56 %	79 %
MESRS								
Part des transferts au sein :								
des dépenses courantes	88 %	85 %	86 %	83 %	82 %	75 %	64 %	66 %
des dépenses d'investissements	65 %	86 %	86 %	90 %	85 %	70 %	98 %	91 %
MEMEASFP								
Part des transferts au sein :								
des dépenses courantes	29 %	24 %	24 %	24 %	21 %	23 %	20 %	22 %
des dépenses d'investissements	0 %	0 %	0 %	28 %	37 %	42 %	17 %	25 %

Source : MEF et calculs des auteurs.

Tableau A3.3 : Structure des dépenses publiques d'éducation, par nature ministères, 2006-13

Milliards de FCFA

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 **
Dépenses totales								
MENET	376 664	305 772	349 244	385 038	425 228	352 730	423 509	490 416
MESRS	78 008	86 679	96 960	93 301	107 171	116 108	140 304	155 372
MEMEASFP	20 968	25 353	27 267	29 532	32 370	29 180	36 869	41 486
Autres *	1 446	9 158	9 869	11 510	11 732	12 323	16 069	45 952
Total	477 086	426 962	483 339	519 382	576 501	510 341	616 751	733 226
Dépenses courantes								
MENET	361 447	283 780	318 921	341 520	385 048	335 438	402 726	462 485
MESRS	71 805	79 952	90 233	85 771	101 374	99 717	103 048	117 339
MEMEASFP	20 078	24 135	25 875	27 864	30 147	26 540	33 311	37 743
Autres *	1 330	8 363	9 113	10 755	10 534	10 897	13 234	42 645
Total	454 660	396 230	444 142	465 910	527 104	472 592	552 319	660 213
Dépenses d'investissement								
MENET	15 218	21 992	30 323	43 518	40 180	17 292	20 783	27 931
MESRS	6 202	6 727	6 727	7 530	5 797	16 391	37 256	38 033
MEMEASFP	891	1 218	1 391	1 668	2 223	2 641	3 558	3 743
Autres *	116	795	755	755	1 198	1 426	2 835	3 307
Total	22 426	30 732	39 197	53 472	49 398	37 749	64 431	73 014

Source : MEF et calculs des auteurs

Note : * Les autres incluent divers ministères ayant en charge des établissements supérieurs, de l'enseignement non formel et préscolaire, comme les Ministères de la Solidarité, de la Famille, de la Femme et de l'Enfant. ** Les dépenses du PPU sont incluses pour 2013.

Tableau A3.4a : Structure des dépenses publiques d'éducation, par nature ministères, 2006-13

Milliards de FCFA

	MENET							TOTAL *	SECTEUR
	Alpha/ENF	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	CAFOP	Lycée/Tech		
Établissements	2 000	4 236	66 234	14 133	9 631	1 159	431	97 824	106 807
<i>Enseignants à la craie</i>	2 000	3 378	61 955	11 650	7 939	985	364	88 271	94 663
Instituteur ordinaire	-	2 160	35 028	-	-	-	-	37 188	37 188
Instituteur adjoint	-	947	16 924	-	-	-	-	17 871	17 871
Éducateur ordinaire	-	47	-	-	-	-	-	47	47
Éducateur adjoint	-	47	-	-	-	-	-	47	47
Instituteurs stagiaires	-	106	5 328	-	-	-	-	5 434	5 434
Vacataires/contractuels	2 000	71	4 675	1 599	-	-	-	8 345	8 345
Professeur de collège	-	-	-	7 321	174	-	-	7 495	7 495
Professeur de lycée	-	-	-	2 730	7 765	-	364	10 859	10 859
Professeur CAFOP	-	-	-	-	-	883	-	883	883
Autre professeur	-	-	-	-	-	102	-	102	102
Personnel technique/admin.	-	858	4 279	2 483	1 692	174	67	9 553	12 144
Services centraux/déconcentrés	335	54	8 990	1 608	1 096	11	4	12 098	13 563
Cabinet/directions centrales /services rattachés	45	3	729	259	177	11	4	1 228	2 086
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	290	51	8 261	1 349	919	-	-	10 870	11 477
Total	335	4 290	75 224	15 741	10 727	1 170	435	109 922	120 371

Source : SIGE 2012/13 du MENET, pour le personnel enseignant et non-enseignant au niveau des établissements (sauf CAFOP) et DRH/ MENET.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c).

Tableau A3.4b : Personnel de l'enseignement public au MEMEASFP, par niveau, service et fonction, 2013

Nombre

	MEMEASFP (Formation Professionnelle)						TOTAL SECTEUR
	FQ	FP1&2	BTS	INFS	IPNETP	Total	
Établissements	71	3 022	620	83	116	3 912	106 807
Enseignants à la craie	46	2 426	522	31	35	3 060	94 663
Personnel technique /admin.	25	596	98	52	81	852	12 144
Services centraux/déconcentrés	10	632	130	-	-	772	13 563
Cabinet/directions centrales /services rattachés	6	397	82	-	-	485	2 086
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	4	235	48	-	-	287	11 477
Total	81	3 655	750	83	116	4 684	120 371

Source : MEMEASFP.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c).

Tableau A3.4c : Personnel de l'enseignement public au MESRS, par niveau, service et fonction, 2013

Nombre

	MEMEASFP (Formation Professionnelle)						TOTAL *
	Universités	Grandes écoles	ENS	CROUS	CR	Total	
Établissements	3 645	877	213	-	336	5 071	106 807
Enseignants à la craie	2 760	357	134	-	81	3 332	94 663
Personnel technique/admin.	885	520	79	-	255	1 739	12 144
Services centraux/déconcentrés	-	-	-	-	-	693	13 563
Cabinet/directions centrales /services rattachés	373					373	2 086
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	-	-	-	320	-	320	11 477
Total	-	-	-	-	-	5 764	120 371

Source : MESRS.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c).

Tableau A3.5a : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MENET, par niveau, service et fonction, 2013

Milliards de FCFA

	MENET								TOTAL*
	Alpha/ENF	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	CAFOP	Lycée/Tech	Total	SECTEUR
<i>Établissements</i>	-	11,1	180,7	73,8	60,0	6,6	2,7	334,9	404,0
Enseignants à la craie	-	11,1	180,7	58,8	49,7	5,7	2,3	308,3	365,5
Instituteur ordinaire	-	8,2	132,4	-	-	-	-	140,6	140,6
Instituteur adjoint	-	2,6	46,9	-	-	-	-	49,5	49,5
Éducateur ordinaire	-	0,2	-	-	-	-	-	0,2	0,2
Éducateur adjoint	-	0,1	-	-	-	-	-	0,1	0,1
Instituteurs stagiaires	-	0,1	1,3	-	-	-	-	1,4	1,4
Vacataires/contractuels	-	-	-	1,6	-	-	-	1,6	1,6
Professeur de collège	-	-	-	40,0	1,0	-	-	41,0	41,0
Professeur de lycée	-	-	-	17,1	48,8	-	2,3	68,2	68,2
Professeur CAFOP	-	-	-	-	-	5,1	-	5,1	5,1
Autre professeur	-	-	-	-	-	0,6	-	0,6	0,6
Personnel technique /admin.	-	-	-	15,0	10,2	0,9	0,5	26,7	38,5
<i>Services centraux/déconcentrés</i>	1,9	0,3	46,0	8,6	5,9	0,1	0,0	62,7	69,8
Cabinet/directions centrales/services rattachés	0,3	0,0	3,8	1,5	1,0	0,1	0,0	6,7	11,1
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	1,6	0,3	42,2	7,1	4,9	-	-	56,0	58,7
Total	1,9	11,4	226,6	82,4	65,9	6,7	2,8	397,7	473,8

Source : SIGE 2012/13 du MENET, pour le personnel enseignant et non-enseignant au niveau des établissements (sauf CAFOP) et DRH/ MENET.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c). La masse salariale a été calculée à partir des effectifs tels que dressés dans le tableau A3.4a et les salaires moyens par fonction, nettoyés des rappels, calculés à partir de la solde.

Tableau A3.5b : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MEMEASFP, par niveau, service et fonction, 2013

Milliards de FCFA

	MEMEASFP (Formation Professionnelle)						TOTAL*
	FQ	FP1&2	BTS	INFS	IPNETP	Total	SECTEUR
<i>Établissements</i>	0,3	16,6	3,4	0,3	0,6	21,2	404,0
Enseignants à la craie	0,2	13,5	2,9	0,1	0,2	16,9	365,5
Personnel technique /admin.	0,1	3,1	0,5	0,2	0,4	4,3	38,5
<i>Services centraux/déconcentrés</i>	0,1	3,5	0,7	-	-	4,3	69,8
Cabinet/directions centrales /services rattachés	0,0	2,1	0,4	-	-	2,6	11,1
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	0,0	1,4	0,3	-	-	1,7	58,7
Total	0,3	20,1	4,1	0,3	0,6	25,5	473,8

Source : MEMEASFP.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c). La masse salariale a été calculée à partir des effectifs tels que dressés dans le tableau A3.4b et les salaires moyens par fonction, nettoyés des rappels, calculés à partir de la solde.

Tableau A3.5c : Masse salariale du personnel de l'enseignement public au MESRS, par niveau, service et fonction, 2013

Milliards de FCFA

	MEMEASFP (Formation Professionnelle)					Total	TOTAL *
	Universités	Grandes écoles	ENS	CROUS	CR		
Établissements	38,1	6,0	2,0	-	1,8	47,9	404,0
Enseignants à la craie	33,6	4,2	1,6	-	0,9	40,3	365,5
Personnel technique/admin.	4,6	1,8	0,4	-	0,9	7,6	38,5
Services centraux/déconcentrés	1,8	-	-	1,0	-	2,7	69,8
Cabinet/directions centrales/services rattachés		1,8				1,8	11,1
Directions déconcentrées (DRENET etc.)	-	-	-	1,0	-	1,0	58,7
Total	-	-	-	-	-	50,6	473,8

Source : MESRS.

Note : * Le total secteur inclut les totaux respectifs du MENET (tableau A3.4a) du MEMEASFP (tableau A3.4b) et du MESRS (tableau A3.4c). La masse salariale a été calculée à partir des effectifs tels que dressés dans le tableau A3.4c et les salaires moyens par fonction, nettoyés des rappels, calculés à partir de la solde.

Tableau A3.6 : Dépenses publiques courantes d'éducation, par sous-secteur, 2013

Milliards de FCFA

	Alpha (MENET)	Présc. (MENET)	Primaire	Collège	Lycée Gén.	CAFOP	EFTP **	Sup (MESRS)	Total
Établissement									
Salaires ens.	-	11,3	184,2	59,4	50,3	5,7	21,2	38,7	370,8
Salaires non-ens.	-	-	-	15,2	10,4	0,9	5,5	6,8	38,8
Biens et services	-	0,1	4,7	4	3,4	1,2	3,5	13,9	30,8
Sous-total	-	11,4	188,9	78,6	64,1	7,9	30,2	59,4	440,3
Services centraux/déconcentrés									
Salaires admin.	1,9	0,3	46,5	8,7	6	0,1	4,6	1,8	69,8
Biens et services	0,3	0,3	6,4	1,9	1,5	0,1	2,8	5,8	19,1
Sous-total	2,2	0,6	52,9	10,7	7,5	0,2	7,3	7,6	88,9
Autres									
Dépenses sociales *	-	-	12,4	0,4	0,2	0,3	2,1	7,3	22,6
Transferts au privé	-	-	3,9	33,8	0,9	-	9,5	28,8	77
Bourses à l'étranger	-	-	-	-	-	-	-	7,2	7,2
Centres de recherche	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,3
Œuvres universitaires	-	-	-	-	-	-	-	5,8	5,8
Sous-total	-	-	16,3	34,2	1,1	0,3	11,7	53,3	116,9
Total	2,2	12	258	123,4	72,7	8,3	49,2	120,3	646,1

Source : Budgets du MENET, MESRS, MEMEASFP et PPU.

Note : * Les dépenses sociales incluent : les cantines scolaires, les kits scolaires, les bourses et les indemnités des stagiaires du postprimaire. ** L'EFTP tient compte des BTS. Le financement qui transite par d'autres ministères pour certaines dépenses relatives à l'alphabétisation, le préscolaire, et le supérieur ne sont pas pris en compte. Les dépenses salariales correspondent aux dépenses brutes, non purgées des rappels.

Tableau A3.7a : Dépenses publiques courantes d'éducation estimées, par sous-secteur, 2013

Milliards de FCFA

	Alpha (MENET)	Présc. (MENET)	Primaire	Collège	Lycée Gén.	CAFOP	EFTP **	Sup (MESRS)	Total
Établissement									
Salaires ens.	-	11,1	180,7	58,8	49,7	5,7	19,2	39,7	364,9
Salaires non-ens.	-	-	-	15,0	10,2	0,9	4,7	7,0	37,9
Biens et services	-	0,1	4,7	4,0	3,4	1,2	3,4	13,9	30,7
Sous-total	-	11,2	185,4	77,8	63,4	7,8	27,4	60,6	433,5
Services centraux/déconcentrés									
Salaires admin.	1,9	0,3	46,0	8,6	5,9	0,1	4,3	1,8	68,8
Biens et services	0,3	0,3	6,4	1,9	1,5	0,1	2,8	5,8	19,1
Sous-total	2,2	0,6	52,3	10,6	7,4	0,2	7,1	7,6	88,0
Autres									
Dépenses sociales *	-	-	12,4	0,4	0,2	0,3	2,1	7,3	22,6
Transferts au privé	-	-	3,9	33,8	0,9	-	9,5	28,8	77,0
Bourses à l'étranger	-	-	-	-	-	-	-	7,2	7,2
Centres de recherche	-	-	-	-	-	-	-	4,3	4,3
Œuvres universitaires	-	-	-	-	-	-	-	5,8	5,8
Sous-total	-	-	16,3	34,2	1,1	0,3	11,7	53,3	116,9
Total	2,2	11,8	254,0	122,5	71,9	8,3	46,1	121,5	638,4

Source : Budgets du MENET, MESRS, MEMEASFP et PPU.

Note : * Les dépenses sociales incluent : les cantines scolaires, les kits scolaires, les bourses et les indemnités des stagiaires du postprimaire. ** L'EFTP tient compte des BTS. Le financement qui transite par d'autres ministères pour certaines dépenses relatives à l'alphabétisation, le préscolaire, et le supérieur ne sont pas pris en compte. Les dépenses salariales correspondent aux dépenses brutes, purgées des rappels.

Tableau A3.7b : Distribution des dépenses courantes d'éducation estimées, par sous-secteur, 2013

Milliards de FCFA

	Alpha (MENET)	Présc. (MENET)	Primaire	Collège	Lycée Gén.	CAFOP	EFTP **	Sup (MESRS)	Total
Établissement									
Salaires ens.	-	94,1	71,1	48,0	69,2	68,7	41,6	32,7	57,2
Salaires non-ens.	-	-	-	12,3	14,2	11,2	10,2	5,8	5,9
Biens et services	-	0,9	1,9	3,3	4,7	14,2	7,5	11,5	4,8
Sous-total	-	94,9	73,0	63,5	88,1	94,1	59,3	49,9	67,9
Services centraux/déconcentrés									
Salaires admin.	87,4	2,4	18,1	7,1	8,2	0,7	9,4	1,5	10,8
Biens et services	12,6	2,7	2,5	1,6	2,1	1,7	6,0	4,8	3,0
Sous-total	100,0	5,1	20,6	8,7	10,3	2,4	15,4	6,3	13,8
Autres									
Dépenses sociales *	-	-	4,9	0,3	0,3	3,5	4,6	6,0	3,5
Transferts au privé	-	-	1,6	27,6	1,3	-	20,7	23,7	12,1
Bourses à l'étranger	-	-	-	-	-	-	-	5,9	1,1
Centres de recherche	-	-	-	-	-	-	-	3,5	0,7
Œuvres universitaires	-	-	-	-	-	-	-	4,8	0,9
Sous-total	-	-	6,4	27,9	1,6	3,5	25,3	44,0	18,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Tableau A3.7a

Note : * Les dépenses sociales incluent : les cantines scolaires, les kits scolaires, les bourses et les indemnités des stagiaires du postprimaire. ** L'EFTP tient compte des BTS.

Tableau A3.8 : Coûts unitaires dans la formation professionnelle publique, par diplôme ou filière, 2013

	Coût unitaire		Taille du Groupe	Salaire enseignant (FCFA)	Nb. d'élèves/ administr.	Salaire administr. (FCFA)	% du coût unit. pour l'admin.
	FCFA	Unités PIB p.c.					
FP1							
Attestation - Industriel	938 393	1,35	27	4 314 244	18	5 061 210	45 %
CQP - Industriel	4 553 992	6,53	3	5 449 378	8	5 061 210	3 %
CAP - Industriel	1 216 258	1,74	17	5 449 378	24	4 950 165	6 %
CAP - Tertiaire	439 049	0,63	35	5 449 378	60	4 950 165	11 %
FP2							
BEP - Industriel	1 108 303	1,59	19	5 449 378	21	4 950 165	12 %
BEP - Tertiaire	1 465 450	2,10	14	5 449 378	22	4 950 165	12 %
BP - Industriel	1 196 054	1,72	18	5 449 378	20	4 950 165	7 %
BT - Industriel	689 791	0,99	30	5 449 378	43	4 950 165	11 %
BT - Tertiaire	561 508	0,81	34	5 449 378	59	4 950 165	5 %

Source : DRH/MEMASFP, budget et solde, 2013.

Tableau A3.9 : Répartition des enseignants et des masses salariales, par niveau d'enseignement, secteur public, 2013

	Effectifs	Répartition (%)	Salaire moyen annuel		Masse salariale (Millions de FCFA)
			Milliers de FCFA	Unités de PIB p.c.	
Préscolaire (MENET)	3 378	100 %	3 298 501	4,7	11 142
<i>Fonctionnaires et stagiaires</i>	3 307	92 %	3 369 319	4,8	11 142
Instituteurs ordinaires	2 160	62 %	3 781 009	5,4	8 167
Instituteurs adjoints	947	27 %	2 769 985	4,0	2 623
Éducateurs ordinaires	47	1 %	3 989 176	5,7	187
Éducateurs adjoints	47	1 %	2 286 187	3,3	107
Vacataires	71	2 %	-	-	-
Instituteurs stagiaires	106	3 %	540 000	0,8	57
Primaire*	61 955	100 %	2 940 804	4,2	182 198
<i>Fonctionnaires et stagiaires</i>	57 280	92 %	3 180 823	4,6	182 198
Fonctionnaires	51 952	84 %	3 451 656	4,9	179 320
Instituteurs ordinaires	35 028	57 %	3 781 009	5,4	132 441
Instituteurs adjoints	16 924	27 %	2 769 985	4,0	46 879
Bénévoles	4 675	8 %	-	-	-
Instituteurs stagiaires	5 328	9 %	540 000	0,8	2 877
Collège	11 650	100 %	5 044 521	7,2	58 767
<i>Fonctionnaires</i>	10 051	86 %	5 687 976	8,2	57 168
Professeurs de lycée	2 730	23 %	6 282 559	9,0	17 149
Professeurs de collège	7 321	63 %	5 466 290	7,8	40 019
Contractuels	1 599	14 %	1 000 000	1,4	1 599
Lycée général	7 939	100 %	6 264 681	9,0	49 737
Professeurs de lycée	7 765	98 %	6 282 559	9,0	48 786
Professeurs de collège	174	2 %	5 466 290	7,8	951
EFTP **	2 836	100 %	5 615 921	8,1	15 928
PL et grade similaire	1 469	52 %	5 989 964	8,6	8 801
PC et grade similaire	1 193	42 %	5 989 964	7,7	6 438
Instructeurs et grade similaire	146	5 %	5 396 146	6,1	620
Autres	28	1 %	4 247 777	3,6	70
Supérieur ***	3 251	100 %	12 103 749	17,4	39 349
Professeurs/directeurs de recherche	146	4 %	17 331 281	24,9	2 530
Maîtres de conférence/recherche	322	10 %	15 318 592	22,0	4 933
Maîtres assistants/chargés de recherche	829	25 %	11 466 166	16,4	9 505
Assistants/attachés de recherche	1 936	60 %	11 516 020	16,5	22 295
Autres	18	1 %	4 770 418	6,8	86
CAFOP	985	100 %	5 770 573	8,3	5 684
Professeurs de CAFOP	883	90 %	5 805 723	8,3	5 126
Autres	102	10 %	5 466 290	7,8	558

Source : DRH des trois Ministères, SIGE, solde et calculs des auteurs.

Note : * Au niveau de l'enseignement primaire, la différence avec le tableau A3.5 est qu'en 2013 environ la moitié des instituteurs stagiaires ont été mis en situation de classe sans appui financier. ** L'EFTP exclut les BTS, IPNETP et INFS, mais inclut les lycées techniques. ***Le supérieur inclut les universités et grandes écoles publiques.

Tableau A3.10 : Ratio élèves-maître, par niveau d'enseignement, Côte d'Ivoire et CEDEAO, 2013 ou APR

Ratio

	Primaire	Collège	Lycée
Guinée-Bissau	52:1	38:1	31:1
Bénin	48:1	22:1	19:1
Burkina Faso	50:1	-	-
Cap Vert	23:1	18:1	18:1
Gambie	32:1	33:1	36:1
Ghana	33:1	16:1	23:1
Guinée	45:1	45:1	29:1
Libéria	32:1	16:1	20:1
Mali	75:1	46:1	23:1
Niger	39:1	40:1	24:1
Sénégal	33:1	32:1	7:1
Sierra Léone	34:1	22:1	27:1
Togo	45:1	62:1	48:1
Moyenne pays comparateurs	42:1	33:1	25:1
Côte d'Ivoire - 2007	39:1	45:1	21:1
Côte d'Ivoire - 2013	42:1	40:1	20:1

Source : Tableau 3.13 et base des indicateurs de l'IIPE/Pôle de Dakar.

Tableau A3.11 : Catégories de dépenses éducatives effectuées par les ménages

Milliards de FCFA

	Dépenses directes	Dépenses connexes	Autres dépenses
Paiements à l'école	- Droits et autres frais d'inscription - Scolarité - Contribution aux activités périscolaires - Contribution aux COGES et APE - Dépenses liées à l'établissement des pièces administratives pour la scolarisation des enfants	- Autres frais d'inscription	
Achats des familles	- Livres scolaires, cahiers et autres fournitures scolaires - Frais d'uniforme et de tenue de sport et autres habillements		
Autres dépenses		- Transport - Nourriture, cantine, internat, pensionnat et tuteurs - Répétiteurs, maître de maison, cours de soutien	- Autres dépenses scolaires (non spécifiées)

Source : Tableau A3.7a

Note : * Les dépenses sociales incluent : les cantines scolaires, les kits scolaires, les bourses et les indemnités des stagiaires du postprimaire. ** L'EFTP tient compte des BTS.

Annexes du Chapitre 4

Tableau A4.1 : Variabilité des conditions d'enseignement dans les écoles primaires, tous statuts d'école, 2007 et 2014

Pourcent et ratios

	2007	2014		
	Moyenne	Moyenne	Percentile 10	Percentile 90
Organisation pédagogique				
% d'admis au CEPE	79,0 %	69,5 %	36,8 %	100,0 %
% de filles dans l'école	-	46,2 %	37,7 %	53,1 %
% de redoublants	21,5 %	19,9 %	0,0 %	32,4 %
Ratio élèves-maître	43,6 %	43,8 %	23,7 %	61,2 %
Ratio manuels-élève (Math) *	0,66:1	0,65:1	0,00:1	1,08:1
Ratio manuels-élève (Français) *	0,68:1	0,60:1	0,00:1	1,00:1
Caractéristiques du corps enseignant				
% de femmes enseignantes	18,1 %	25,3 %	0,0 %	50,0 %
% d'enseignants instituteurs	80,6 %	85,1 %	0,0 %	100,0 %
Caractéristique de l'école				
% d'écoles en milieu urbain	39,2 %	40,6 %	na	na
% d'écoles équipées d'un point d'eau	58,9 %	41,1 %	na	na
% d'écoles équipées de latrines	45,7 %	48,5 %	na	na
% d'écoles équipées d'électricité	23,8 %	30,4 %	na	na
% d'écoles équipées d'une cantine	68,4 %	45,5 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de déparasitage	—	40,2 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de vaccination	—	26,5 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de dépistage	—	5,3 %	na	na

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Note : * Écoles publiques seulement.

Tableau A4.2 : Variabilité des conditions d'enseignement dans les établissements du secondaire 1^{er} et 2nd cycles, tous statuts d'école, 2014

Pourcent et ratios

	2014		
	Moyenne	Percentile 10	Percentile 90
Organisation pédagogique			
% d'admis au BEPC	40,1 %	24,7 %	64,6 %
% d'admis au BAC	34,9 %	18,7 %	55,7 %
% de redoublants	17,8 %	2,5 %	37,2 %
Ratio élèves-maître	32,3:1	19,3:1	46,5:1
Caractéristiques du corps enseignant			
% de femmes enseignantes	13,9 %	0,0 %	27,2 %
% de filles dans l'établissement	37,6 %	29,2 %	50,9 %
% d'enseignants ayant un BAC	9,9 %	0,0 %	12,0 %
% d'enseignants ayant un DEUG	16,3 %	0,0 %	33,3 %
% d'enseignants ayant une licence	45,3 %	15,0 %	72,0 %
% d'enseignants ayant une maîtrise	19,1 %	0,0 %	44,4 %
% d'enseignants ayant un doctorat	0,4 %	0,0 %	1,1 %
% d'enseignants ayant un autre diplôme	8,9 %	0,0 %	39,6 %
Caractéristique de l'établissement			
% d'établissements en milieu urbain	93,6 %	na	na
% d'établissements avec accès à l'eau	89,7 %	na	na
% d'établissements équipés de latrines	84,0 %	na	na
% d'établissements ayant accès à l'électricité	86,0 %	na	na
% d'établissements équipés de cantines	15,3 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de déparasitage	19,3 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de vaccination	21,2 %	na	na
% d'écoles ayant eu une campagne de dépistage	6,5 %	na	na

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Tableau A4.3 : Modèles explicatifs des taux de réussite au CEPE, tous statuts d'école, 2014

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Localisation et type d'école				
Urbain	-	-1,989***	-2,063***	-
École privée confessionnelle	4,425***	5,510***	-	-
École privée laïque	4,679**	3,886*	-	-
École communautaire	0,755	5,357*	-	-
Caractéristiques de l'école				
Eau	0,489	0,532	0,664	0,537
Électricité	2,427***	1,946***	1,938***	2,291***
Accessible	1,664	1,986*	1,81	1,492
Latrines	1,323***	1,492***	1,520***	1,359***
Cantine	0,868	0,19	-0,129	0,415
Clôture	0,465	-1,263	-1,352*	0,397
COGES	-0,875	-0,34	-0,194	-0,434
Nombre de salles de classe en bon état	0,126	0,119	0,106	0,1
Site-web	2,768	1,303	2,302	4,738
Campagne de déparasitage	-0,048	-0,045	0,024	0,021
Campagne de vaccination	1,287**	1,218**	1,175**	1,151**
Campagne de dépistage	-0,308	0,797	0,575	-0,576
Organisation pédagogique				
Existence d'une classe multigrade	0,018	-1,277	-3,719	-2,853
% de redoublants	-0,567***	-0,713***	-0,717***	-0,559***
Ratio élèves-maître	-0,096***	-0,055***	-0,059***	-0,106***
Ratio manuels-élève (français)	1,201	2,453***	2,033***	0,746
Guide du maître en français	0,299	0,672	0,646	0,214
Index de matériel didactique	-0,622	7,609***	10,296***	0,385
Registre d'appel	0,131	0,400***	0,477***	0,132
Registre de notes	0,032	0,055	0,065	0,029
Caractéristiques du corps enseignant				
% de femmes enseignantes	0,009	0,027**	0,024*	0,009
% d'enseignants IO	-0,022	-0,014	-0,012	-0,02
% d'enseignants IA	-0,02	-0,02	-0,022	-0,025
% d'enseignants stagiaires	-0,013	-0,008	0,028	-
Références				
Constant	77,569***	77,440***	77,198***	77,835***
R ²	0,22	0,13	0,11	0,21
Nombre d'observations	8 574	8 574	8 014	8 014

Note : * significatif au seuil de 10 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; *** significatif au seuil de 1 %. Contrairement aux deux premiers modèles, les modèles 3 et 4 ne comparent pas les écoles publiques aux autres types d'écoles toutes choses égales par ailleurs, et le modèle 4 ne prend pas en compte le pourcentage d'enseignants stagiaires, contrairement au modèle 3.

Tableau A4.4 : Modèles explicatifs des acquisitions des élèves en fin d'année de CE1, 2012

	Modèle 1	Modèle 2
Score combiné français/mathématiques au test en début d'année	0,663***	0,662***
Caractéristiques de l'élève et parcours scolaire		
Genre	0,521	0,530
Âge	-0,080	-0,083
Fréquentation du préscolaire	1,731**	1,779**
Interruption de la scolarité pendant une année complète	0,799	0,943
Au moins un traumatisme lié à la guerre	—	-0,838
Au moins un redoublement	-1,585***	-1,539***
Conditions d'études		
Livre de lecture en classe	0,591	0,604
Livre de mathématiques en classe	-0,090	-0,087
Indice travaux domestiques et champêtres	-0,692	-0,648
Indice économique de la famille	0,173	0,190*
Mère alphabétisée	0,410	0,437
Nombre de jours total d'absence	-0,090*	-0,092*
Équerre, d'un crayon, d'un stylo d'une règle	-0,012	-0,024
École publique	-5,823**	-5,830**
Régions (Réf. Abidjan-1/Dabou/Aboisso)		
Strate 2 (DRENET Abidjan-2, Adzopé, Agboville)	2,881	3,034
Strate 3 (DRENET Bouaké, Katiola)	1,331	1,231
Strate 4 (DRENET Abengourou, Bondoukou)	0,628	0,222
Strate 5 (DRENET Odienné, Séguéla)	-12,38***	-13,15***
Strate 6 (DRENET Korhogo, Boundiali)	-1,879	-2,137
Strate 7 (DRENET Bouaflé, Dimbokro, Yamoussoukro)	4,591**	4,313**
Strate 8 (DRENET Divo, Gagnoa, San-Pedro)	3,920*	3,855*
Strate 9 (DRENET Guiglo, Man, Daloa)	3,985**	4,065**
Caractéristiques de l'école et du directeur		
Urbain	-0,386	-0,238
École publique	-5,823**	-5,830**
Bibliothèque équipée et fonctionnelle	-0,360	-0,256
Salle informatique	0,205	0,174
Électricité	1,920	1,766
Point d'eau potable (robinet, puits, forage)	2,328**	2,328**
Toilettes ou latrines pour élèves	1,019	0,976
Genre du Directeur	1,962	1,936
Âge du Directeur	0,083	0,082
Diplôme pédagogique actuel de directeur CEAP	1,027	0,945
Caractéristiques de l'enseignant(e) et de la classe		
Classe multigrade	-1,299	-1,123
Genre de l'enseignant	-0,409	-0,419
Diplôme académique du maître CEPE	-2,443	-2,350
Diplôme académique du maître BAC général (Réf. BEPC)	1,973	2,037*
Diplôme académique du maître BAC technique ou équivalent	-2,186	-2,204
Diplôme académique du maître Supérieur	-0,218	-0,209
Souvent ou très souvent en contact avec les collègues	-1,991	-1,867
Visite de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique	-1,310	-1,347
Formations continues au cours des 2 dernières années	2,081**	2,043**
Références		
Constant	5,964	6,265
R ²	0,66	0,66

Source : DSVP/MENET et modélisation des auteurs.

Note : * significatif au seuil de 10 % ; ** significatif au seuil de 5 % ; *** significatif au seuil de 1 %.

Note A4.5 : Statuts et méthodes de recrutement des enseignants

Le recrutement par voie de concours direct

Le personnel enseignant : Au préscolaire, coexistent les éducateurs préscolaires et les éducateurs préscolaires adjoints, de grade B3 et C3 respectivement. Au primaire, il existe également deux statuts d'instituteurs, les instituteurs ordinaires (IO) et les instituteurs adjoints (IA), qui sont respectivement de grade B3 et C3. Au secondaire, il existe les professeurs de collège (PC), les professeurs bivalents et les professeurs de lycée (PL). Les professeurs de lycée sont de grade A4 alors que ceux du collège et les bivalents sont de grade A3.

Le personnel d'encadrement : Il n'existe pas de recrutement de personnel d'encadrement par voie de concours direct dans l'enseignement primaire. Au secondaire, ce sont les inspecteurs d'éducation, les inspecteurs d'orientation et les éducateurs qui sont concernés par ce type de recrutement. Les inspecteurs sont de grade A4 alors que les éducateurs sont de grade A3.

Le personnel de direction : Il n'existe pas pour l'heure un concours direct réservé au personnel de direction. L'accès à ces postes se fait uniquement par voie de concours professionnel ou par nomination.

Le recrutement par voie de concours professionnel

Le personnel enseignant : Le concours professionnel concerne le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire. Au préscolaire, les éducateurs préscolaires adjoints de grade C3 peuvent passer le concours professionnel pour passer en éducateurs préscolaire de grade B3. À l'enseignement primaire, les IA de grade C3 peuvent passer le concours professionnel pour devenir des IO de grade B3. Les IO de grade B3 peuvent quant à eux passer le concours professionnel pour devenir des conseillers de grade A3. Au secondaire, les PC et les professeurs bivalents de grade A3 qui réussissent le concours deviennent des PL de grade A4. Les instituteurs IO de grade B3 deviennent des PC ou professeurs bivalents de grade A3.

Le personnel d'encadrement : Comme pour le concours d'entrée directe, il n'existe pas de concours professionnel au primaire pour le personnel d'encadrement. Par contre au secondaire, il en existe et les éducateurs de grade A3 peuvent le passer et devenir des inspecteurs d'éducation de grade A4.

Le personnel de direction : À l'enseignement primaire, les instituteurs IO de grade B3 et les conseillers (pédagogiques, extrascolaires et des cantines) peuvent devenir des inspecteurs de grade A4 par le biais du concours professionnel. Au secondaire, après réussite du concours, les PC, les professeurs bivalents et les PL deviennent des inspecteurs de l'enseignement secondaire (IES), des adjoints aux chefs d'établissement ou adjoints aux directeurs de CAFOP, de grade A4.

Les nominations

Sur nomination, les IO de grade B3 peuvent devenir directeurs d'école sans changer de grade. Au secondaire, les adjoints au chef d'établissement et les PL de grade A4 peuvent devenir des chefs d'établissement au même grade. Les sous-directeurs de grade A3 ou A4 et les PL de grade A4 peuvent devenir des IES. Les chefs d'établissement de grade A4 peuvent être nommés secrétaires généraux (SG) des DRENET ou des DDNET, en A4. Un SG en A4 peut être nommé directeur de DRENET ou de DDNET au même grade. Un directeur de DRENET de grade A4 peut être nommé directeur central à son grade. Les IES et les directeurs centraux en A4 peuvent devenir des inspecteurs généraux de l'éducation nationale, toujours en A4.

Tableau A4.6 : Indicateurs de répartition des enseignants dans les écoles primaires publiques, par région, 2014

	REM	Corrélation enseignants élèves	% d'écoles REM < 30:1	% d'écoles 30:1 > REM < 60:1	% d'écoles REM > 60:1	% femmes enseignantes
Abidjan	52,8	0,14	9,8	56,1	34,2	48,0
Agnéby-Tiassa	42,7	0,21	15,8	76,8	7,5	17,9
Bafing	33,8	0,65	48,1	49,4	2,6	15,5
Bagoué	38,8	0,80	30,0	64,7	5,3	13,7
Bélier	39,4	0,48	22,1	74,8	3,1	22,2
Béré	34,6	0,66	41,1	53,5	5,4	15,7
Boukani	47,4	0,55	14,9	64,2	20,9	13,3
Cavally	41,4	0,43	25,0	63,6	11,4	17,0
Folon	35,5	0,67	31,8	64,7	3,5	7,0
Gbôklé	47,6	0,53	13,1	70,3	16,6	23,0
Gbêkê	41,2	0,39	20,3	70,5	9,2	13,1
Gôh	46,4	0,32	14,6	68,7	16,8	16,2
Gontogo	39,2	0,60	20,9	76,4	2,7	19,1
Grands Ponts	39,2	0,45	17,7	79,7	2,6	32,8
Guémon	40,1	0,35	28,4	62,9	8,8	14,9
Hambol	37,0	0,57	29,7	65,9	4,4	20,8
Haut-Sassandra	47,2	0,64	12,7	69,6	17,6	22,8
Iffou	36,7	0,44	30,2	66,9	2,9	24,3
Indénié-Djuablin	47,2	0,54	3,6	88,1	8,4	16,5
Kabadougou	34,8	0,71	40,9	56,5	2,7	11,5
Lôh-Djiboua	47,3	0,35	11,0	70,8	18,3	21,1
Marahoué	45,0	0,46	14,0	74,8	11,2	20,3
Mé	45,2	0,37	14,6	72,1	13,3	22,4
Moronou	45,6	0,50	10,1	77,3	12,6	19,1
N'zi	36,8	0,44	26,9	72,1	1,0	24,2
Nawa	42,9	0,51	16,8	71,6	11,6	22,4
Poro	46,9	0,64	16,5	61,1	22,4	16,9
San-Pédro	44,4	0,47	17,0	70,7	12,4	26,8
Sud-Comoé	45,8	0,45	8,3	82,4	9,3	31,4
Tchologo	46,4	0,79	14,0	66,5	19,5	17,6
Tonkpi	38,1	0,32	30,5	63,3	6,2	12,8
Worodougou	38,4	0,68	25,7	67,3	7,0	15,4

Source : SIGE et calculs des auteurs.

Note A4.7 : Le circuit de financement, production, distribution et gestion des manuels scolaires

Source : Entretiens et avec la DAF, ScoLibris, 2008 et élaboration des auteurs.

Source de financement : Les manuels sont entièrement financés par l'État.

Budget, coût unitaire et durée de vie : Le budget alloué aux manuels scolaires n'est pas fixe. Il varie chaque année selon les besoins. Le coût unitaire moyen est de 700 FCFA. La durée de vie du manuel est en moyenne de trois ans.

Mécanisme d'identification des besoins : Au niveau des écoles, les besoins sont identifiés par le nombre d'élèves ne possédant pas de manuels. Les directeurs d'école communiquent leurs besoins ainsi identifiés à l'IEPP qui les centralise et les communique à la DRENET. La DRENET centralise l'ensemble des besoins de ses IEPP et les communique à la DAF. La DAF centralise tous les besoins exprimés par les DRENET et identifie ainsi les besoins en manuels.

Planification : À partir des données statistiques issues du bilan de gestion des stocks de manuels scolaires des écoles primaires de l'année en cours (n) et des effectifs prévisionnels de l'année suivante (n+1) obtenus de la DSPS, qui tiennent compte des taux de croissance scolaire par niveau, les besoins complémentaires par écoles, par IEPP et par DRENET sont estimés. Cette planification se fait au mois de juin de l'année en cours.

Conception : Les manuels sont conçus par le Centre National de Formation et de Production de Matériels Didactiques (CNFPMD) de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC). Les manuels sont édités par des éditeurs, retenus par appel d'offres. Chaque niveau et matière fait l'objet d'un appel d'offres.

Impression : Les manuels sont imprimés par les sociétés d'imprimerie privées, généralement deux mois avant la rentrée des classes.

Circuit de distribution : La distribution des manuels est à la charge de la DAF, qui choisit les opérateurs économiques pour la distribution. Les manuels sont distribués par IEPP et par école. Ce sont les COGES qui les transportent des IEPP vers les écoles.

Moyens de vérification de la distribution : Les moyens de vérification de la distribution des manuels sont les bordereaux de livraison. La vérification est faite par la DAF. Elle peut également être faite par l'Inspection Générale. Des sanctions sont prises à l'encontre des fautifs (opérateur, inspecteur, maître ou autre).

Renouvellement : Quoique les manuels ne soient pas renouvelés chaque année, sur la durée de trois ans, la proportion de manuels à renouveler annuellement est d'environ 30 %. Cette proportion est déterminée sur la base du taux de dégradation des manuels qui varie selon le niveau d'étude et la discipline.

Implication des parents d'élèves dans la gestion locale des manuels : Les parents d'élèves, à travers les COGES, sont impliqués dans la gestion des manuels scolaires. Ce sont eux qui financent le transport des livres des IEPP vers les écoles, et parfois interviennent dans l'achat de livres complémentaires là où il y a des insuffisances.

Cycle de révision/conception et alignement avec le programme : Pour rester d'actualité, le toilettage des textes contenus dans les manuels est réalisé tous les cinq ans.

Tableau A4.8 : Fréquence de citation des raisons de l'absentéisme des enseignants du primaire, par genre, zone de l'école et type d'école, 2012

Pourcent

	Genre		Localisation		Type d'école		Total
	Femme	Homme	Rurale	Urbaine	Privé	Public	
Maladies	44,0	38,8	38,5	42,9	50,0	40,3	40,6
Grèves	59,3	67,5	67,7	61,1	0	66,3	64,6
Journées d'animation pédagogiques	46,2	48,7	39,1	56,8	66,7	47,0	47,8
Déplacements liés à la paie/solde	20,8	39,8	41,3	24,2	0	34,4	33,4

Source : DVSP/MENET, 2012.

Annexes du Chapitre 6

Tableau A6.1 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur et % de filles, 2008-13

Nombre et Pourcent

	Total	Filles	% de filles
2007/08	149 511	50 907	34 %
2008/09	152 896	52 481	36 %
2009/10	144 270	48 704	37 %
2010/11	66 273	25 841	40 %
2011/12	80 837	33 949	44 %
2012/13	169 946	64 485	38 %

Source : Annuaire statistiques du MESRS.

Tableau A6.2 : Taux brut de scolarisation, par zone et niveau d'enseignement, 2012

Pourcent

Région	Préprimaire	Primaire	Collège *	Lycée **
Centre	3,4 %	94,1 %	37,9 %	51,4 %
Centre-Est	6,4 %	102,1 %	42,9 %	44,1 %
Centre-Nord	7,1 %	96,4 %	43,2 %	36,9 %
Centre-Ouest	2,2 %	94,0 %	34,4 %	31,0 %
Nord	5,4 %	62,9 %	25,5 %	33,4 %
Nord-est	3,9 %	90,9 %	38,5 %	18,9 %
Nord-Ouest	1,8 %	75,0 %	21,4 %	12,2 %
Ouest	1,6 %	98,2 %	33,3 %	10,6 %
Sud-sans-Abidjan	9,7 %	112,1 %	49,0 %	36,8 %
Sud-ouest	3,0 %	82,0 %	37,3 %	11,5 %
Ville d'Abidjan	8,6 %	107,7 %	67,9 %	51,8 %
Total	4,9 %	95,5 %	42,7 %	33,7 %

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Note : * Inclut la formation professionnelle de niveau 1. ** Inclut les filières générales, technique et la formation professionnelle de niveau 2.

Tableau A6.3 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et zone, 2012

Taux d'accès, de rétention, d'achèvement et de transition, Pourcent

	Primaire			Prim-Sec1	Collège			Sec1-Sec2	Lycée		
	CP1	Rétention	CM2		6 ^{ème}	Rétention	4 ^{ème}		2 ^{de}	Rétention	T ^{le}
Centre	80	79	64	91	58	78	45	86	39	52	20
Centre-Est	84	78	65	84	55	84	46	51	23	95	22
Centre-Nord	81	68	56	73	41	78	32	83	26	74	19
Centre-Ouest	81	77	62	66	41	73	30	89	27	73	20
Nord	58	84	49	94	46	67	31	86	27	48	13
Nord-Est	84	63	53	83	44	54	24	58	14	63	9
Nord-Ouest	60	42	26	88	22	54	12	62	8	80	6
Ouest	85	58	50	75	37	69	26	42	11	37	4
Sud-sans-Abidjan	91	71	65	75	48	77	37	67	25	74	18
Sud-Ouest	76	60	45	70	32	77	24	87	21	57	12
Ville d'Abidjan	89	73	65	79	51	99	50	76	38	87	33
Total	81	69	54	79	43	75	34	72	25	68	17

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs

Tableau A6.4 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et régions extrêmes, 2012

Taux d'accès, de rétention, d'achèvement et de transition, Pourcent

	Primaire			Prim-Sec1	Collège			Sec1-Sec2	Lycée		
	CP1	Rétention	CM2		6 ^{ème}	Rétention	4 ^{ème}		2 ^{de}	Rétention	T ^{le}
2006											
Max	84 %	89 %	59 %	100 %	49 %	71 %	32 %	100 %	34 %	88 %	30 %
Min	35 %	36 %	19 %	64 %	16 %	32 %	6 %	57 %	6 %	17 %	1 %
IP (Max/Min)	2,4	2,45	3,11	1,56	3,06	2,24	5,33	1,75	5,67	5,28	30
2012											
Max	91 %	84 %	65 %	94 %	58 %	99 %	50 %	89 %	39 %	95 %	33 %
Min	58 %	42 %	26 %	66 %	22 %	54 %	12 %	42 %	8 %	37 %	4 %
IP (Max/Min)	1,57	1,99	2,56	1,44	2,6	1,82	4,14	2,13	5,15	2,53	8,31
Gain de l'IP	-0,83	-0,45	-0,55	-0,13	-0,47	-0,42	-1,19	-0,38	-0,52	-2,75	-21,69

Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Tableau A6.5 : Résultats aux tests de fin d'année de CE1, par pôle, 2012

Score

Pôle	DRENET	Score	
		Français	Maths
Abidjan/Centre Ouest/Sud-sans-Abidjan	Abidjan-1/Dabou/Aboisso	28,4	36,5
Abidjan/Sud-sans-Abidjan	Abidjan-2/Adzopé/Agboville	36,2	44,4
Centre-Nord	Bouake/Katiola	27,4	33,0
Centre-Est/Nord-Est	Abengourou/Bondoukou	24,3	35,2
Nord-Ouest	Odienné/Seguela	22,1	26,0
Nord	Korhogo/Boundiali	22,2	28,0
Centre-Ouest/Centre	Bouaflé/Dimbokro/Yamoussoukro	28,7	36,9
Sud-sans-Abidjan/Centre-Ouest/Sud-Ouest	Divo/Gagnoa/San-Pedro	31,3	40,1
Ouest/Centre-Ouest	Guiglo/Man/Daloa	23,5	32,1

Source : DVSP/MENET, 2012.

Tableau A6.6 : Indicateurs de scolarisation, par niveau d'enseignement et niveau de vie des ménages, 2012

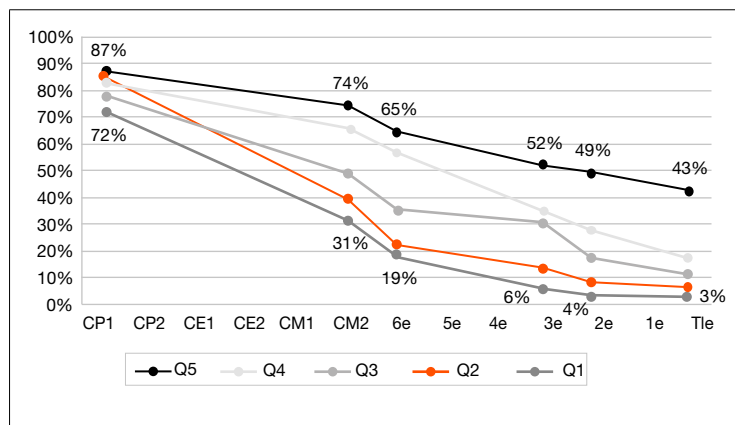
Taux d'accès, de rétention, d'achèvement et de transition, Pourcent

	Primaire			Prim-Sec1	Collège			Sec1-Sec2	Lycée		
	CP1	Rétention	CM2		6 ^{ème}	Rétention	4 ^{ème}		2 ^{de}	Rétention	T ^{le}
2006											
Q5 – Riches	89 %	71 %	63 %	89 %	56 %	77 %	43 %	79 %	34 %	100 %	34 %
Q1 – Pauvres	51 %	41 %	21 %	76 %	16 %	31 %	5 %	60 %	3 %	33 %	1 %
IP (Q5/Q1)	1,8	1,7	3,0	1,2	3,5	2,5	8,6	1,3	11,3	3,0	34,0
2012											
Q5 – Riches	87 %	86 %	74 %	87 %	65 %	80 %	52 %	95 %	49 %	87 %	43 %
Q1 – Pauvres	72 %	44 %	31 %	59 %	19 %	32 %	6 %	63 %	4 %	74 %	3 %
IP (Q5/Q1)	1,2	2,0	2,4	1,5	3,5	2,5	8,7	1,5	13,2	1,2	15,5

Source : EDS-MICS 2011-12, RESEN, 2009 et calculs des auteurs.

Graphique A6.7 : Profil probabiliste de scolarisation, selon le niveau de vie des ménages, 2012

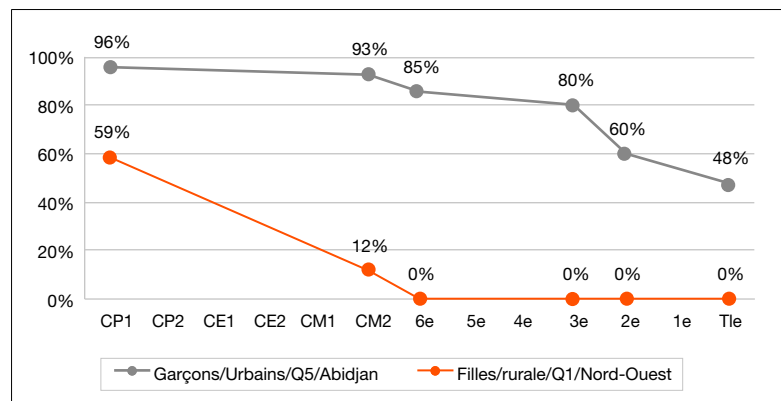
Pourcent



Source : EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

Graphique A6.8 : Profil probabiliste de scolarisation, selon les inégalités sociales cumulées, 2012

Pourcent



Source : EDS-MICS, 2013 et calculs des auteurs.

Tableau A6.9 : Niveaux de disparités au fil de l'enseignement général, selon les caractéristiques socioéconomiques, 2006 et 2012

Indice de parité

	Accès primaire	Rétention primaire	Transition primaire-collège	Rétention collège	Transition collège-Lycée	Rétention Lycée
2012						
Garçon/fille	1,15	1,14	1,02	1,04	0,92	1,24
Urbain/rural	1,08	1,70	1,55	1,31	1,72	0,91
Région Max/Min	1,57	1,99	1,44	1,82	2,13	2,53
Q5/Q1	1,21	1,96	1,47	2,51	1,51	1,18
2006						
Garçon/fille	1,15	1,16	1,06	1,32	1,07	1,17
Urbain/rural	1,22	1,22	1,13	1,32	1,75	1,55
Région Max/Min	2,40	2,45	1,56	2,24	2,28	5,28
Q5/Q1	1,75	1,72	1,17	2,46	1,32	3,00

Source : Calculs des auteurs à partir des tableaux dans le corps du chapitre.

Tableau A6.10 : Distribution structurelle des dépenses publiques appliquées à une pseudo-cohorte de 100 enfants, 2013

1. Cycles d'enseignement	2. Niveaux	3. Coût unitaire (FCFA)	4. Nombre d'années	5. % cohorte		Ressources publiques accumulées				10. Part cumulée des individus	11. Part cumulée des ressources appropriées (%)	12. Aire externe
				Niveau de scolarisation - profil probabiliste (%)	Niveau terminal (%)	7. Niveau terminal - ressources absorbées par niveau (FCFA)	8. Ressources accumulées par le groupe (FCFA)	9. Proportion des ressources accumulées (%)				
Sans scolarisation	0	0	0	-	19	0	0	-	19,1	0,0	0	
	CP1	84 574	1	81	2	84 574	132 781	0,15	20,7	0,1	4	
Primaire	CP2	84 574	1	79	5	169 148	916 784	1	26,1	1,1	16	
	CE1	84 574	1	74	7	253 723	1 897 845	2,07	33,6	3,2	26	
	CE2	84 574	1	66	6	338 297	2 029 780	2,22	39,6	5,4	44	
	CM1	84 574	1	60	6	422 871	2 697 916	2,95	46	8,4	130	
	CM2	84 574	1	54	11	507 445	5 744 278	6,28	57,3	14,7	84	
	6 ^{ème}	136 676	1	43	5	644 122	3 285 020	3,59	62,4	18,3	6	
Collège	5 ^{ème}	136 676	1	38	0	780 798	249 855	0,27	62,7	18,5	62	
	4 ^{ème}	136 676	1	37	3	917 474	2 844 171	3,11	65,8	21,6	246	
	3 ^{ème}	136 676	1	34	9	1 054 151	9 624 398	10,52	74,9	32,2	103	
	2 ^{de}	213 323	1	25	3	1 267 474	3 827 770	4,18	78	36,3	201	
Lycée	1 ^{ère}	213 323	1	22	5	1 480 796	7 389 174	8,07	82,9	44,4	485	
	T ^{le}	213 323	1	17	9	1 694 119	15 535 072	16,98	92,1	61,4	637	
	Sup.	696 039	4	8	8	4 478 276	35 333 601	38,61	100	100		
Ensemble	-	-	-	-	-	-	91 508 446	100	-	-	2 044,80	

Indice de Gini : 0,591

Source : Calculs des auteurs à partir de l'EDS-MICS 2011-12 (profil probabiliste) et coûts unitaires, incluant les transferts aux établissements privés.

Annexes du Chapitre 7

Tableau A7.1 : Effectifs du préscolaire, selon le genre et le statut des structures, 1999-2013

Milliers d'élèves et pourcent

	1999	2000	2001	2002	2003	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Effectifs	35,6	39,0	41,6	44,4	48,6	53,7	52,3	52,6	64,1	75,4	91,4	111,4
Filles	17,4	19,0	20,5	22,0	23,9	26,6	26,1	26,0	31,6	37,7	45,5	55,3
Garçons	18,2	19,9	21,1	22,4	24,8	27,1	26,2	26,6	32,6	37,8	45,9	56,1
% Filles	48,9	48,9	49,2	49,6	49,0	49,6	49,9	49,4	49,2	49,9	49,8	49,6
Public	19,1	20,1	22,6	24,1	-	25,1	28,0	33,2	41,1	45,3	59,5	74,1
Privé	16,5	18,9	19,0	20,3	-	28,6	24,2	19,4	23,0	30,2	31,9	37,3
% Privé	46,3	—	45,7	45,7	-	53,2	46,4	36,8	36,0	40,0	34,9	33,5
TBS (%)	2,5	2,7	2,8	2,9	3,1	3,3	3,2	3,2	3,9	4,5	5,4	5,8

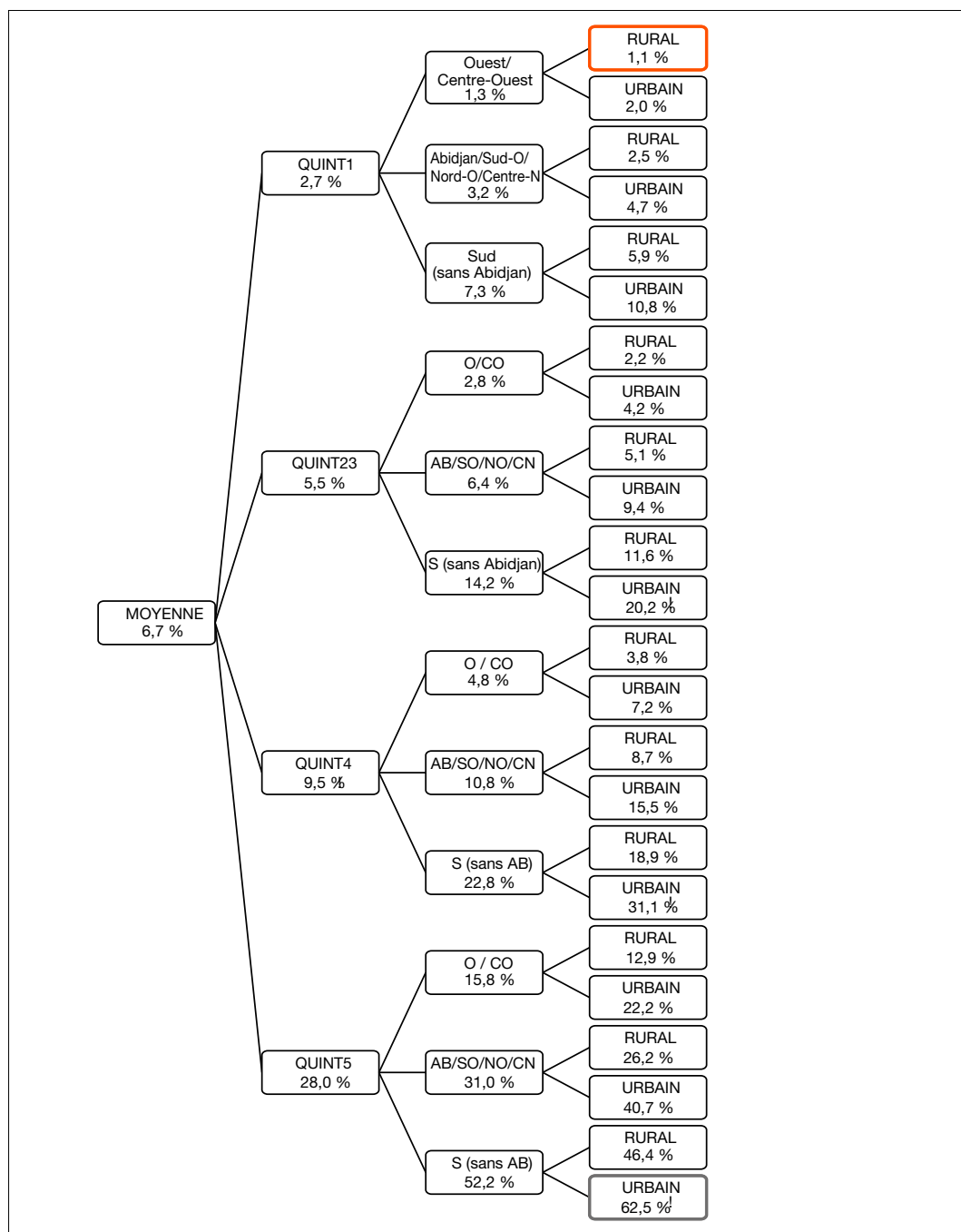
Source : Mingat, 2015.

Tableau A7.2 : Analyses de régression des réactions en cas de maladie selon certaines caractéristiques géographiques et sociales, 2012

Variable	Modalités	Diarrhée	Fièvre
Âge (en mois)		0,02***	0,01***
Âge ²		0,00***	0,00***
Milieu (Ref. Rural)	Urbain	0,04***	0,12***
	Centre	0,32***	-0,37***
	Centre-Est	0,52***	0,00(ns)
	Centre-Nord	0,14***	-0,13***
	Centre-Ouest	0,11***	0,01***
Zone (Ref. Abidjan)	Nord	0,21***	0,13***
	Nord-Est	0,14***	-0,09***
	Nord-Ouest	0,35***	0,04***
	Ouest	0,49***	0,30***
	Sud	0,62***	0,07***
Niveau de vie (Ref. Quintile 1)	Sud-Ouest	0,45***	0,14***
	Quintile 2	0,18***	0,14***
	Quintile 3		0,31***
	Quintile 4	0,41***	-
Éducation de la mère (Ref. Non-scolarisée)	Quintile 5		0,35***
	1-3 années de primaire	0,10***	Ref.
	4-6 années de primaire	0,25***	0,09***
	Secondaire et +	0,39***	0,12***
Constante		-0,78***	-0,32***
R ²		8,4 %	6,10 %

Source : EDS-MICS 2011-12 et calculs des auteurs.

Graphique A7.3 : Probabilité que les enfants (3-5 ans) soient préscolarisés, selon certaines variables sociales et géographiques, 2012



Source : Mingat, 2015, à partir des données de l'EDS-MICS, 2013.

Annexes du Chapitre 8

Tableau A8.1 : Part des secteurs affectés par au moins un risque, par niveau d'effet, 2011/12 et 2014/15

Pourcent

	% de secteurs gravement affectés par 1 risque ou plus (Catégorie 3)		% de secteurs affectés par 1 risque ou plus (Catégorie 2)		% de secteurs touchés par 1 risque ou plus (Catégorie 1)		% de secteurs non-touchés par les risques (Catégorie 0)	
	2011/12	2014/15	2011/12	2014/15	2011/12	2014/15	2011/12	2014/15
Abidjan-1	12,0	6,8	23,6		19,1	10,8	53,7	82,4
Abidjan-3			18,7	8,3	12,4	18,7	68,9	73,0
Abidjan-4	35,5	4,7	32,9	-	8,2	12,9	31,5	87,1
Aboisso	-	-	33,4	-	-	-	66,6	100,0
Bouake-1	41,4	-		-	-	-	58,6	100,0
Bouake-2	49,0	-	29,7	-	-	44,7	21,4	55,3
Dabou	-	-		-	49,0	-	51,0	100,0
Daloa	27,4	-	72,6	-		27,4	-	72,6
Divo	-	-		-	50,0	50,0	50,0	50,0
Duekoué	59,6	-		-	-	-	40,4	100,0
Gagnoa	-	-		-	-	100,0	100,0	-
Guiglo	59,2	17,1	13,8	42,2	57,2	13,2	-	27,6
Man	69,7	48,1	8,9	-	22,7	-	21,4	51,9
Odienné	-	-	21,6	-	21,6	56,7	78,4	43,3
San Pedro	29,8	10,6	23,2	22,6	9,1	31,8	47,1	47,6
Sassandra	36,2	-	22,1	-	27,5	12,0	41,7	88,0
Soubre	21,0	-		-	16,6	37,6	62,4	62,4
Touba	30,0	-	35,4	-	15,7	-	34,6	100,0
Yamoussoukro	32,0	-	31,4	-	-	9,7	36,6	90,3
Total	26,5	4,6	19,3	3,8	25,8	32,7	50,8	74,0

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : Afin de faire ressortir plus clairement les indices pour les risques et DRENET où ils sont positifs, les valeurs zéro ont été supprimées du tableau (pour toute case vide, l'indice est égal à zéro).

Tableau A8.2 : Indice moyen de risque de grèves, par DRENET, 2011/12-2014/15

Indice

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2011-15
Abidjan-1	9,2	5,6	12,2	3,6	9,7
Abidjan-3	-	4,1	19,6	5,5	9,4
Abidjan-4	4,7	24,7	2,7	1,6	9,3
Aboisso	-	13,0	-	-	5,9
Bouaké-1	41,4	41,4	-	-	20,7
Bouaké-2	23,3	14,9	8,6	14,9	21,9
Dabou	7,2	-	8,8	-	5,9
Daloa	-	27,4		9,1	10,9
Divo	16,7	16,7	16,7	16,7	27,5
Duekoué	-	-	-	-	-
Gagnoa	-	9,8	-	33,3	17,9
Guiglo	13,4	36,4	-	49,6	29,4
Man	7,6	10,5	5,9	31,6	16,2
Odienné	-	5,6	11,7	11,7	11,3
San Pedro	-	6,1	-	23,7	8,9
Sassandra	20,7	12,0	-	-	8,2
Soubre	-	14,0	-	12,5	8,8
Touba	10,8	36,7	-	-	15,0
Yamoussoukro	24,5	27,2	7,3	-	18,3
Total	6,9	14,3	7,6	9,4	12,3

Source : ENSEA, 2015 et élaboration des auteurs.

Note : Afin de faire ressortir plus clairement les indices pour les risques et DRENET où ils sont positifs, les valeurs zéro ont été supprimées du tableau (pour toute case vide, l'indice est égal à zéro).

Annexe A8.3 : Questionnaire 'Secteurs' de l'Enquête Nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire (ENSEA, 2015)

		
École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

**LES CRISES ET LEURS IMPACTS SUR LA SCOLARISATION
EN COTE D'IVOIRE - QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX CHEFS DE SECTEURS (IEP ET IES)**

DRENET : / / / / /

IEP : / / / / /

Localité : / / / / /

Nom du secteur pédagogique : / / / / /

Nom du chef de secteur : N° Tél : _____

Cellulaire _____

Nom de l'enquêteur : / / / / /

Nom du chef d'équipe..... / / / / /

Quelques informations sur **les écoles publiques** du secteur en 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 et 2014-2015

		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
Q.1	Nombre total d'écoles du secteur								
		T	F	T	F	T	F	T	F
Q.2	Nombre total d'élèves du secteur								
		T	F	T	F	T	F	T	F
Q.3	Nombre total d'enseignants du secteur								
		T	F	T	F	T	F	T	F
Q.4	Nombre total d'enseignants bénévoles								
		T	F	T	F	T	F	T	F
Q.5	Nombre total de salles de classe								
Q.6	En bon état								
Q.7	En mauvais état								
Q.8	Endommagées								
Q.9	Nombre d'écoles réhabilitées								
Q.10	Nombre de salles de classe réhabilitées								

IMPACT DES DIFFERENTES CRISES

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
1. Conflits pré/post électoral	1.1. Secteur touché par des conflits pré et post électoraux ? 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.2. Si oui, combien d'écoles ont été touchées ?	/ / /	/ / /	/ / /	/ / /
	1.3 Quelles en ont été les conséquences ?				
	1.3.1. Pertes en vies humaines 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.2. Destruction des infrastructures 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.3. Destruction du matériel pédagogique 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.4. Perturbation du calendrier scolaire 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.5. Déplacement des élèves 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.6. Déplacement des enseignants 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	1.3.7. Fermeture des écoles 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
1.3.8. Infiltration/manipulation politique 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /	
1.3.9. Autres (précisez)					

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
2. Grèves des enseignants	2.1. Des enseignants ont-ils participé à une grève avec cessation de cours ? 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	2.1.1. L'ensemble des enseignants de l'établissement ? 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	2.1.1.1. Combien de jours de grève ?				
	2.1.2. Une partie seulement des enseignants ? 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	2.1.2.1. Combien d'enseignants ?				
	2.1.2.2. Pendant combien de jours ?				
	2.2. Si le secteur a subi autres impacts (retard dans les cours, etc.), les décrire ici :				

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
3. Inondations	3.1. Secteur a-t-il été touché par des inondations ?	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.2. Si oui, combien d'écoles ont été touchées ?	/ / /	/ / /	/ / /	/ / /
	3.3 Quelles en ont été les conséquences ?				
	3.3.1. Pertes en vies humaines 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.2. Destruction des infrastructures 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.3. Destruction du matériel pédagogique 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.4. Déplacement des élèves 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.5. Déplacement des enseignants 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.6. Fermeture des écoles 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	3.3.7. Maladies 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
3.3.8. Autres (précisez)					

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
4. Réfugiés et déplacés	4.1. Le secteur a-t-il connu un afflux massif de personnes déplacées et de réfugiés ? 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	4.2. Personnes déplacées (élèves) : 1=Oui 2=Non Si oui, le nombre :				
	4.3. Élèves réfugiés : 1=Oui 2=Non, Si oui, le nombre :				
	4.4. Si le secteur a subi autres impacts liés aux élèves déplacés / réfugiés, les décrire ici :				

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
5. Attaques transfrontalières	5.1. Secteur a-t-il été touché par les attaques transfrontalières ?	/	/	/	/
	5.2. Si oui, combien d'écoles ont été touchées ?	/	/	/	/
	5.3. Quelles en ont été les conséquences ?				
	5.3.1. Perte en vie humaine 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.2. Occupation des écoles 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.3. Violences sexuelles et enlèvement de filles 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.4. Perturbation du calendrier scolaire 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.4. Affaiblissement des capacités de fonctionnement optimal des écoles 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.5. Destruction des infrastructures 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.6. Vol/Destruction du matériel pédagogique 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.7. Déplacement des élèves 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	5.3.8. Déplacement des enseignants 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
5.3.9. Fermeture des écoles 1=Oui 2=Non	/	/	/	/	
5.3.10. Infiltration/manipulation politique 1=Oui 2=Non	/	/	/	/	
5.3.11. Autres (précisez)					

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
6. Tensions intercommunautaires	6.1. Secteur touché par des tensions communautaires?	/	/	/	/
	6.2. Si oui, combien d'écoles ont été touchées ?	/	/	/	/
	6.3. Quelles en ont été les conséquences ?				
	6.3.1. Pertes en vies humaines 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	6.3.2. Destruction des infrastructures 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	6.3.3. Déplacement des élèves 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
	6.3.4. Déplacement des enseignants 1=Oui 2=Non	/	/	/	/
6.3.5. Fermeture des écoles 1=Oui 2=Non	/	/	/	/	
6.3.6. Autres (précisez)					

		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
7. Épidémie, Ebola, Choléra	7.1. Secteur a-t-il été touché par des épidémies? 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	7.2. Si oui, combien d'écoles ont été touchées ?	/ / /	/ / /	/ / /	/ / /
	7.3. Quelles en ont été les conséquences ?				
	7.3.1. Pertes en vies humaines 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	7.3.2. Déplacement des élèves 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	7.3.3. Déplacement des enseignants 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
	7.3.4. Fermeture des écoles 1=Oui 2=Non	/ /	/ /	/ /	/ /
7.3.5. Autres (précisez)					

Autres risques majeurs affectant la scolarisation (préciser) Préciser pour chaque année tous autres risques en dehors des 7 risques cités plus haut					
		2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
8. Autres					

MECANISMES DE REMEDIATION AUX RISQUES ET VULNERABILITES

Type de risque	Codes		
Conflit pré/post électoral	A	Attaques transfrontalières	E
Grèves des enseignants	B	Tensions intercommunautaires	F
Inondations	C	Épidémie, Ébola, Choléra	G
Réfugiés et déplacés	D		

Mécanismes de mitigations	Types de risque
Clubs messagers de paix <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
Mécanismes de résolution des conflits ? <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
Cellules/système d'alerte précoce? <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
Cours de rattrapage ? <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
Système d'école relais ? <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
Réaménagement du calendrier scolaire ? <i>(plusieurs choix sont autorisés)</i>	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE AIMABLE COLLABORATION

Annexes du Chapitre 9

Annexe A9.1 : Arrêté du 29 janvier 2014, portant sur l'adoption et l'homologation des plans types de constructions d'infrastructures des écoles primaires publiques et des collèges de proximité

Arrêté N° 0003/MENET/CAB du 29 janvier 2014

Le Ministre de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique

Vu la Constitution de la République de Côte d'Ivoire ;

Vu la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement ;

Vu le décret n° 2011-427 du 30 novembre 2011 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale ;

Vu le décret n°2012-1118 du 21 novembre 2012 portant nomination du Premier Ministre ;

Vu le décret n°2012-1119 du 22 novembre 2012, portant nomination des Membres du gouvernement tel que modifié par les décrets n°2013-505 du 25 juillet 2013, n°2013-784, n°2013-785 et n°2013-786 du 19 novembre 2013 ;

Vu le décret n°2013-506 du 25 Juillet 2013, portant attributions des Membres du gouvernement, tel que modifié par le décret n°2013-802 du 21 novembre 2013 ;

Vu les normes en matière de construction de bâtiments et travaux publics en Côte d'Ivoire,

ARRETE

Article 1 :

Les dispositions du présent arrêté élaboré dans le cadre du Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base (PUAEB) ont pour objet d'adopter, d'homologuer et de fixer les dimensions des plans types en annexe, des infrastructures des écoles primaires publiques et des collèges de proximité.

Article 2 :

Une école primaire publique type comporte les infrastructures ci-après :

- Un (01) bâtiment de trois (03) classes ;
- Un bâtiment de trois (03) classes + bureau + magasin
- Un (01) bloc latrine de trois (03) cabines, avec un (01) système de lave-main et d'urinoir.

Article 3 :

Les collèges de proximité sont des établissements secondaires à base 2 à dimensions évolutives. Les plans types du programme de construction de ces collèges comprennent les infrastructures ci-après :

- 1) Une guérite constituée de :
 - un (01) préau ;
 - un (01) local gardien ;
 - une (01) chambre gardien.
- 2) L'administration composée de ;
 - un (01) bureau du principal ;
 - un (01) bureau du censeur ;
 - un (01) bureau de l'économiste ;
 - un (01) bureau des éducateurs ;
 - une (01) salle des professeurs ;
 - un (01) secrétariat ;
 - un (01) magasin ;
 - une (01) salle informatique ;
 - un (01) bloc toilettes (02 w c) pour toute l'administration et les enseignants,
- 3) huit (08) salles de classe ;
- 4) une (01) salle spécialisée avec une (01) salle de collection ;
- 5) un (01) foyer-bibliothèque ;
- 6) un (01) magasin ;
- 7) un (01) local technique ;
- 8) des Toilettes filles et des vestiaires ;
- 9) des Toilettes garçons et des vestiaires ;
- 10) les Terrassements de terrains de sport.

Article 4 :

Les salles de classe répondent aux caractéristiques suivantes :

Dimensions : les classes sont de dimension standard de 7,03 m de largeur sur 8,70 m de longueur soit une superficie de 61,16 m². Les classes sont conçues pour accueillir 20 tables-bancs, un bureau, une chaise pour l'enseignant. Les équipements complémentaires de chaque salle de classe sont :

- une (01) bibliothèque 1,40m x 2,00 m ;
- deux (02) tableaux (avant et arrière de la classe) ;
- un (01) placard maçonné de 1,40 m x 2,00 m.

Ouvertures : les ouvertures de fenêtres sont réalisées en claustras sur une grande surface pour offrir un éclairage suffisant et une bonne aération. Elles représentent 15,57 m². Chaque classe a deux portes ; une porte principale à deux battants de 160x210 HC, une porte de secours à un battant 90x210 HC.

Circulation : Une terrasse couverte de 2,00 m de large longe la façade principale et facilite la circulation des élèves et du personnel enseignant.

Volume : la hauteur sous plafond est de 3,00 m. La classe offre en effet un volume de 176,7 m³ pour 40 élèves et un enseignant.

Toiture : la toiture à deux versants de 25 % de pente, détorde de 0,50 m en façade principale, de 1,00 m en façade arrière et de 0,80 m en façade latérale. La couverture est en tôle bac alu-zinc.

Charpente : la charpente bois est constituée de ferme en bois de section 3x15 ou 6x15 et de panne de section 6x11

Article 5 :

La peinture extérieure et intérieure est faite par application d'une (01) couche d'impression et de deux (02) couches de finition de type SEIGNEURIE, MAESTRIA, ou équivalent, conformément aux prescriptions techniques.

Peinture extérieure sur murs et béton : une bande de peinture glycérophtalique type EUREKALACE 80 de nuance E25-31 des établissements SEIGNEURIE, MAESTRIA, ou similaire, est appliquée tout le long des terrasses, circulation et sur les poteaux isolés jusqu'à la hauteur des claustras (1,20 m) en façade avant.

Au-dessus de cette bande, sur la façade arrière et sur les façades latérales, il est appliqué la peinture mate acrylique à la pliolite type pancryl de nuance E4-12 des établissements SEIGNEURIE, MAESTRIA ou similaire.

Peinture intérieure sur murs et béton : à l'intérieur des classes, il est appliqué la peinture mate acrylique à la pliolite type pancryl de nuance E4-14 des établissements SEIGNEURIE, MAESTRA ou similaire.

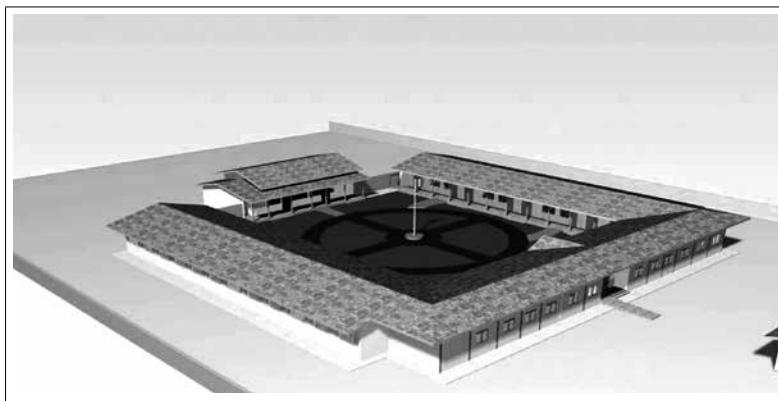
Peinture sur faux plafonds et claustras : sur les plafonds et les claustras de classe, il est appliqué la peinture vinylique de couleur blanche des établissements SEIGNEURIE, MAESTRA ou similaire.

Article 6 (suite et fin) :

Le présent arrêté qui entre en vigueur à compter de sa date de signature sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

Le Directeur des Affaires Financières (DAF), le Directeur des Écoles, Lycées et Collèges (DELCO), le Directeur du Bureau d'Exécution des Projets (BEP), le Coordonnateur du Projet d'Urgence d'Appui à l'Éducation de Base (PUAEB) sont chargés chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté.

Annexe A9.2 : Plan des collèges de proximité à base 2 à coûts réduits



Note A9.3 : Méthodologie de l'approche communautaire utilisée pour la construction de salles de classe dans le cadre du PUAEB

L'objectif de l'approche communautaire est d'impliquer les communautés bénéficiaires à la base dans le processus de construction des écoles. Cette approche dite communautaire ou approche de développement décentralisé participatif (DDP) fait des communautés bénéficiaires les maîtres d'ouvrage délégués, à travers les bureaux exécutifs des COGES (BE/COGES).

La mise en œuvre de l'approche DDP au niveau des écoles primaires publiques dans les zones rurales de la Côte d'Ivoire adoptera une approche basée sur l'autonomisation des communautés (BE/COGES) afin de mobiliser et de gérer les ressources.

La mise en œuvre des activités suit un cycle de projet en douze (12) étapes :

Étape 1 : Information des communautés

L'information comprend des explications sur tous les aspects du projet (les appuis, les critères d'allocation des ressources, les étapes ou le cycle du projet). L'information prend également en compte la préparation à la mise en place des organes additionnels de gestion, à savoir le BE/COGES, le Comité consultatif, le Comité technique de mise en œuvre et le Comité d'information et de communication.

Étape 2 : Ciblage des communautés

Étape 3 : Organisation des communautés

- Séquence 3.1 : Mobilisation des communautés
- Séquence 3.2 : Formation des communautés à l'organisation
- Séquence 3.3 : Organisation des communautés

Étape 4 : Soumission par la communauté du projet de Convention de financement

Étape 5 : Approbation des projets de Convention de financement et mise en place du dispositif de suivi

- Séquence 5.1 : Mise en place des flux financiers
- Séquence 5.2 : Approbation des accords de financement pour la composante construction scolaire, selon l'approche DDP
- Séquence 5.3 : Mise en place des données du suivi centralisé des accords de financement pour la composante construction scolaire selon l'approche DDP

Étape 6 : Signature de la Convention de financement et mise en place de la supervision

- Séquence 6.1 : Mise en place du système de suivi technique et financier par l'Inspection de l'enseignement primaire, à travers le Comité communal d'éducation (CCE).
- Séquence 6.2 : Mise en place par l'IEPP du système de supervision du paquet annuel d'accord de financement en adoptant un planning des sessions du CCE.

Étape 7 : Financement des Conventions de financement

Les transferts sont composés des subventions, qui ont des rythmes de paiement différents, destinés aux investissements (construction de l'école), et payables dès la réception par l'unité de gestion du projet de l'accord de financement pour la composante construction scolaire selon l'approche DDP : i) le montant de la première tranche est égal à 50 % du coût estimé des investissements physiques, correspondant à environ deux mois de dépenses d'investissement ; ii) la deuxième tranche de 30 %, payable dès la consommation et la justification d'au moins 60 % de la première tranche ; et iii) la troisième tranche est payable dès la consommation et la justification correcte d'au moins 70 % du montant total reçu.

Étape 8 : Passation des marchés par les communautés

- Séquence 8.1 : Formation en gestion à la base à la passation des marchés communautaires
- Séquence 8.2 : Passation des marchés par les communautés

Étape 9 : Gestion financière de la Convention de financement et gestion des marchés par les communautés

- Séquence 9.1 : Formation en gestion à la base à la gestion financière communautaire
- Séquence 9.2 : Restitution et mise en pratique de la formation reçue

Étape 10 : Suivi participatif par les communautés

- Séquence 10.1 : Formation en gestion à la base en suivi-évaluation participatif
- Séquence 10.2 : Restitution du module sur le suivi-évaluation participatif
- Séquence 10.3 : Mise en œuvre du suivi-évaluation participatif

Étape 11 : Suivi et évaluation par le MENET

- Séquence 11.1 : Audit technique
- Séquence 11.2 : Audit financier
- Séquence 11.3 : Enquête de satisfaction des bénéficiaires sur la qualité des résultats obtenus
- Séquence 11.4 : Évaluation ex-post

Étape 12 : Maintenance des infrastructures et des équipements

- Séquence 12.1 : Formation en gestion à la base en entretien et maintenance des infrastructures et équipements communautaires.
- Séquence 12.2 : Mise en œuvre de la maintenance des infrastructures et équipements communautaires.

Tableau A9.4 : Comparaison des coûts unitaires de construction de salles de classe primaires, selon les approches retenues par le PUAEB

Millions de FCFA

	Construction		Équipement		Sous-Total	Suivi des travaux		Sous-Total	TOTAL
	Salle de classe	Bureau-magasin	Tables-bancs	Latrines		FGB	Suivi		
Approche communautaire (DDP)									
Module 3 classes simples + équipements	15	-	1,3	-	16,3	0,2	0,8	1,0	17,3
Module ci-dessus + latrines	15	-	1,3	2,5	18,8	0,2	0,8	1,0	19,8
Module ci-dessus + bureau + magasin	15	2,5	1,3	2,5	21,3	0,2	0,8	1,0	22,4
Approche appel d'offre national									
Extension 3 classes simples	23	-	2,0	2,5	27,5	-	1,3	1,3	28,8
Module 3 classes + bureau + magasin	23	3,4	2,0	2,5	30,8	-	1,3	1,3	32,2

Source : PUAEB, Manuel d'exécution des constructions scolaires, convention avec les COGES pour l'approche communautaire et calculs des auteurs.
Note : FGB – Formation en gestion à la base.

Références

- Abadzi, H. 2006. « Efficient Learning for the Poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience. » Banque mondiale.
- AGEPE (Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi). 2013. « Situation du travail des enfants en Côte d'Ivoire 2012. » Février.
- Aghion, P. et E. Cohen. 2004. « Éducation et croissance. » Conseil d'analyse économique (CAE). Janvier.
- Chelpi den Hamer, M. 2013. « Quand la guerre s'invite à l'école : Impact des crises ivoiriennes successives en milieu scolaire, Réponses gouvernementales, Stratégies pour accompagner le processus de réconciliation nationale. » ROCARE Côte d'Ivoire et UNICEF.
- Cluster Éducation. 2011. « Back-to-school en Côte d'Ivoire: une évaluation un mois après la réouverture des écoles en zone CNO. » Mai.
- DVSP/MENET (Direction de la Veille et du Suivi des Programmes/Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique). 2015. « Niveau de maîtrise de la lecture des élèves de 1^{ère} année de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire (CP1).
- DVSP/MENET (Direction de la Veille et du Suivi des Programmes/Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique). 2012. « Rapport sur l'évaluation des acquis scolaires au CE1. »
- EDS (Enquête Démographique et de Santé). 1995. *Enquête Démographique et de Santé Côte d'Ivoire 1994 : Rapport de synthèse*. Institut National de la Statistique (INS). Décembre.
- EDS (Enquête Démographique et de Santé). 2001. *Enquête Démographique et de Santé Côte d'Ivoire 1998-1999 : Rapport de synthèse*. Institut National de la Statistique (INS) et ORC Macro. Décembre.
- EDS-MICS (Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples). 2013. *Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples du Côte d'Ivoire 2011-2012 : Rapport de synthèse*. Ministère de la Santé et de la Lutte Contre le Sida (MSLS), Institut National de la Statistique (INS) et ICF International.
- EIS (Enquête sur les Indicateurs du SIDA).2006. *Enquête sur les Indicateurs du SIDA, Côte d'Ivoire 2005*. Ministère de la Lutte contre le SIDA, Institut National de la Statistique et ORC Macro. Décembre.
- ENSEA (École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée). 2016. « Enquête Nationale sur les risques et les vulnérabilités du système scolaire en Côte d'Ivoire en 2015. » Rapports d'enquête.
- ENSETÉ (Enquête nationale sur la situation de l'emploi et du travail des enfants). 2014. *ENSETÉ 2013. Rapport descriptif sur la situation de l'emploi*. Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement et Ministère d'État, Ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle. Août.
- ENV. (Enquête sur le niveau de vie des ménages). 2015. « Enquête sur le niveau de vie des ménages en Côte d'Ivoire 2015. » En cours de publication.
- ENV. 2008. Enquête sur le niveau de vie des ménages (ENV2008) : *Rapport définitif*. Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement, Institut National de la Statistique (INS). Octobre.
- IDMC (Observatoire des situations de déplacement interne). 2015. Côte d'Ivoire. De nouveaux engagements offrent une lueur d'espoir aux 300 000 personnes encore déplacées dans le pays. Publié avec le Conseil Norvégien pour les réfugiés. Février.
- IIPE/Pôle de Dakar (Institut International de Planification de l'Éducation). 2007. « Les acquisitions scolaires et la production d'alphabétisation de l'école primaire en Afrique : Approches comparatives. » Note thématique.
- Kouadio-Odounfa, A. 2003. « Évaluation de la scolarisation universelle en Côte d'Ivoire. » Contribution au rapport de suivi 2003/2004 sur l'EPT. UNESCO.
- Lejong, M. 2008. « Résultats de l'analyse des curricula en Afrique Francophone. » Présentation. Conférence Ministérielle de la CONFEMEN, Caraquet. Juin.
- Mahdjoub, R. 2013. « Bilan de compétences des enfants togolais à l'entrée au cycle primaire. » UNICEF.

Mahdjoub, R. 2015. « Évaluer les compétences des entrants en primaire à Sao Tomé-et-Principe : comprendre leur variabilité pour un préscolaire qui prépare mieux les enfants à leur scolarité primaire. » UNICEF.

MICS (Multiple Indicator Cluster Survey). 2007. *Suivi de la situation des enfants et des femmes : Enquête par grappes à indicateurs multiples. Côte d'Ivoire, 2006*. Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement, Institut National de la Statistique (INS) et UNICEF. Mars.

Mingat, A. 2015. « Pour un cadrage du programme national de la Côte d'Ivoire sur le Développement Intégré du Jeune Enfant (DIJE). » Gouvernement de la Côte d'Ivoire/UNICEF.

Ministère de l'Agriculture. 2015. « Rapport du 4^{ème} cycle de l'analyse du Cadre Harmonisé de classification de la Sécurité Alimentaire, du 09 au 13 mars 2015 à Abidjan. »

OCHA (Bureau de la coordination des affaires humanitaires). 2014. Côte d'Ivoire : *Zones à risques d'inondations et de choléra*. Juin.

OCHA. 2012. *Côte d'Ivoire 2013 : Besoins Humanitaires en phase de transition*. Septembre.

PAM/FAO (Programme alimentaire mondial/Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture). 2012. « Emergency Food Security Assessment (EFSA). » Revue conjointe du gouvernement, du PAM et de la FAO, dans les régions de Montagnes, Moyen Cavally et Bas Sassandra. Octobre.

PAM/FAO. 2011. « Évaluation conjointe de la sécurité alimentaire. » Juillet.

PAMT (Plan d'actions à moyen terme). 2010. « Plan d'actions à moyen terme du secteur de l'éducation, 2010-2013. » Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Juin.

PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN). 2012. *Rapport PASEC Côte d'Ivoire 2012. Évaluation diagnostique de l'école primaire : Pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. Ministère de l'éducation nationale et CONFEMEN.

PNN (Plan National de Nutrition). 2014. « Analyse de la situation nutritionnelle en Côte d'Ivoire. » Draft. Décembre.

PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement). 2014. Rapport sur le développement humain 2014. Pérenniser le progrès humain : Réduire les vulnérabilités et renforcer la résilience.

PRB (Population Reference Bureau). 2014. 2014 *World Population Data Sheet*.

RESEN (Rapport d'État du Système Éducatif National). 2009. « Rapport d'État du Système Éducatif Ivoirien : Comprendre les forces et les faiblesses du système pour Identifier les bases d'une politique nouvelle et ambitieuse. » Mai.

RESEN. 2005. Côte-d'Ivoire : Rapport d'État du Système Éducatif Ivoirien. *Éléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP*. Banque mondiale. Septembre.

RGPH (Recensement général de la population et de l'habitat). 2014. *RGPH 2014 : Résultats globaux*. Secrétariat Technique Permanent du Comité Technique du RGPH.

RGPH. 1998. *Recensement général de la population et de l'habitat 1998*. Ministère d'État, Ministère du Plan et du Développement, Institut National de la Statistique (INS).

Sany, J. 2010. « Education and Conflict in Côte d'Ivoire. » *Special Report*. No. 235. United States Institute of Peace. Avril.

ScoLibris. 2008. *L'édition en Côte d'Ivoire : étude du secteur scolaire soumis à appel d'offres. Pour une meilleure compréhension des possibilités de développement des filières du livre africaines*. Mars.

Seurat, A. 2015. « Bilan de compétences des enfants sénégalais à l'entrée au cycle primaire. » UNICEF.

UNHCR/PAM (Agence des Nations Unies pour les Réfugiés/Programme Alimentaire Mondial). 2012. « Évaluation conjointe de la sécurité alimentaire. » Novembre.

UNICEF. 2014. *Pour une société plus équitable dans un pays émergent. La situation de l'enfant en Côte d'Ivoire 2014*.

Walker, S. P. et al. 2011. « Inequality in Early Childhood: Risk and Protective Factors for Early Child Development. » *The Lancet*. Vol. 378, No. 9799.

À l'instar des diagnostics du système éducatif précédents, l'élaboration de cette analyse sectorielle a fait l'objet d'un processus participatif. Une équipe multisectorielle de 30 membres a été mise en place par la Task Force Sectorielle, sous la supervision des directeurs de cabinet des trois ministères en charge de l'éducation et de la formation, et placée au cœur du processus. En plus des cadres de ces trois Ministères, l'équipe a comporté des représentants du Bureau National d'Études Techniques et de Développement, de l'Institut National de la Statistique, et des Ministères du Plan, de la Fonction publique, et de l'Économie, des finances et du budget. Les résultats du diagnostic, ainsi que ceux d'une simulation financière des principales orientations politiques qui a été menée en parallèle, devraient non seulement faciliter la réflexion des décideurs sur les arbitrages nécessaires, mais aussi fournir des éléments factuels et solides pour l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation 2016-2025.

