

# LE SYSTEME EDUCATIF DE LA CÔTE D'IVOIRE

COMPRENDRE LES FORCES ET LES FAIBLESSES DU SYSTEME POUR  
IDENTIFIER LES BASES D'UNE POLITIQUE NOUVELLE ET AMBITIEUSE



## RAPPORT D'ETAT SUR LE SYSTEME EDUCATIF NATIONAL

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union - Discipline - Travail



BANQUE MONDIALE



  
Education For All  
Initiative Fast Track

# Le système éducatif de la Côte d'Ivoire

**Comprendre les forces et les faiblesses  
du système pour identifier les bases  
d'une politique nouvelle et ambitieuse**

Département pour le Développement Humain Région Afrique



**BANQUE MONDIALE**  
Washington, D.C.

Copyright © 2011 La Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement /  
La Banque mondiale  
1818 H Street, N.W.  
Washington, DC 20433  
Téléphone 202-473-1000

[www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)  
E-mail : [feedback@worldbank.org](mailto:feedback@worldbank.org)

Tous droits réservés.  
1 2 3 4 10 09 08 07  
Edité aux Etats-Unis d'Amérique.

Les résultats, interprétations et conclusions ici présentés n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent aucunement les opinions des membres du Conseil d'Administration de la Banque mondiale ou des gouvernements qu'ils représentent.

La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données continues dans la présente publication. Les frontières, les couleurs, les dénominations et autres informations figurant sur les cartes dans cette publication n'impliquent aucun jugement de la part de la Banque mondiale relatif au statut juridique d'un territoire, ou la reconnaissance, ou l'acceptation de ces frontières.

#### **Droits et autorisations**

Le contenu de cette publication est protégé par les droits d'auteur. La copie et/ou la transmission de passages ou de l'ensemble de la publication sans autorisation peut être une violation de la loi en vigueur. La Banque mondiale encourage la diffusion de son travail, et dans les conditions normales, accordera les autorisations avec diligence.

Pour obtenir la permission de photocopier ou de réimprimer un passage de cette publication, veuillez envoyer une demande avec des renseignements complets au Copyright Clearance Center, Inc., 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, Téléphone : 978-750-8400, Fax : 978-750-4470, [www.copyright.com](http://www.copyright.com).

Pour toutes autres requêtes sur les droits et licences, y compris les droits subsidiaires, veuillez vous adresser au Bureau de l'Editeur, Banque mondiale, 1818 H Street NW, Washington, DC, 20433, USA, Fax : 202-522-2422, email [pubrights@worldbank.org](mailto:pubrights@worldbank.org).

Photo de couverture : Taleb Oud Sid'ahmed

ISBN-10 :  
ISBN-13 :

e-ISBN :  
DOI :

# Table des Matières

Foreword . . . . .	xiii
Avant-propos . . . . .	xv
Remerciements . . . . .	xvii
Abreviations et acronymes . . . . .	xix
Executive summary . . . . .	xxi
Résumé analytique . . . . .	xxix
<b>Chapitre 1 : Le contexte démographique, économique et des finances publiques . . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Caractéristiques générales de la Côte d'Ivoire . . . . .</b>	<b>1</b>
Aspects physiques . . . . .	1
Contexte démographique . . . . .	1
Contexte politique et social . . . . .	2
<b>Le contexte démographique . . . . .</b>	<b>3</b>
L'évolution de la population globale et de la population scolarisable . . . . .	3
La population active . . . . .	4
<b>Le contexte macroéconomique et l'évolution des recettes de l'Etat . . . . .</b>	<b>7</b>
<b>Les dépenses publiques globales et pour le secteur de l'éducation . . . . .</b>	<b>9</b>
<b>Perspectives possibles pour les années à venir . . . . .</b>	<b>13</b>
<b>Chapitre 2 : Analyse des scolarisations . . . . .</b>	<b>15</b>
La structure globale du secteur éducation/formation et les statistiques disponibles . . . . .	15
La structure du secteur éducation/formation . . . . .	15
Disponibilité des statistiques . . . . .	17
<b>Evolution des effectifs scolarisés par niveau d'enseignement . . . . .</b>	<b>18</b>
Pré-scolaire, primaire et secondaire . . . . .	18
Enseignement supérieur . . . . .	21
Enseignement technique et formation professionnelle . . . . .	22
<b>Mise en regard avec les populations scolarisables . . . . .</b>	<b>23</b>
<b>Couverture effective dans l'enseignement général : les profils de scolarisation . . . . .</b>	<b>26</b>
L'accès à chaque niveau . . . . .	27
Analyse de l'accès à partir des enquêtes de ménages . . . . .	27
Analyse de l'accès à partir des données administratives . . . . .	29

Rétention et profil de scolarisation anticipé. . . . .	31
Perspectives d'évolution de la couverture effective. . . . .	32
<b>Questions d'offre et de demande pour instruire les politiques éducatives</b> . . . . .	<b>33</b>
Accès à l'école qui est exclu ? Est-ce pour des raisons d'offre ou de demande ? . . .	34
Facteurs de la faible rétention . . . . .	41
<b>Mesure de l'efficacité quantitative</b> . . . . .	<b>45</b>
L'espérance de vie scolaire (EVS) ou durée moyenne de scolarisation . . . . .	45
Mesure de l'efficacité quantitative de la dépense publique en éducation. . . . .	45
<b>Les enfants non scolarisés en Côte d'Ivoire</b> . . . . .	<b>48</b>
Estimation quantitative des enfants actuellement non scolarisés (8–13 ans) . .	48
Caractéristiques des enfants actuellement non scolarisés . . . . .	50
<b>La question des adultes analphabètes</b> . . . . .	<b>53</b>
<b>Chapitre 3 : Les coûts et le financement du système éducatif</b> . . . . .	<b>59</b>
<b>Introduction</b> . . . . .	<b>59</b>
<b>Dépenses nationales d'éducation</b> . . . . .	<b>60</b>
Evolution des dépenses publiques d'éducation . . . . .	60
Une substantielle contribution financière des ménages au secteur de l'éducation. . . . .	63
<b>Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation pour l'année 2007</b> . . . . .	<b>67</b>
Le personnel par niveau et fonction et les dépenses de personnel de l'enseignement public, 2007 . . . . .	67
Distribution des dépenses publiques courantes du secteur de l'éducation en 2007 . . . . .	71
<b>Les coûts unitaires de formation dans le secteur public</b> . . . . .	<b>76</b>
Perspective nationale . . . . .	76
Perspective comparative, temporelle et internationale . . . . .	78
Les facteurs qui rendent compte du niveau de coût unitaire . . . . .	80
Reconstruction des coûts unitaires de scolarisation par cycle d'études. . . . .	84
<b>Une évaluation du niveau de rémunération du personnel enseignant</b> . .	<b>84</b>
La perspective comparative temporelle . . . . .	85
La perspective comparative internationale. . . . .	86
La perspective comparative nationale actuelle sur le marché du travail . . . . .	87
<b>Annexes du Chapitre 3</b> . . . . .	<b>90</b>
<b>Chapitre 4 : L'efficacité interne et la qualité des services offerts</b> . . . . .	<b>95</b>
<b>L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle</b> . . . . .	<b>96</b>
Les abandons précoces en cours de cycle dans le premier degré et la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte . . . . .	96
La fréquence des redoublements . . . . .	99
La mesure des indicateurs d'efficacité dans les flux d'élèves . . . . .	102

<b>La qualité des services éducatifs offerts</b> .....	<b>103</b>
Le niveau de qualité de l'école ivoirienne dans une perspective comparative ..	104
Identification de certains facteurs agissant sur les apprentissages des élèves ...	108
<b>Chapitre 5 : Les impacts économiques et sociaux de l'éducation</b> .....	<b>117</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>117</b>
<b>L'impact social de l'investissement en capital humain</b> .....	<b>119</b>
Une grille de lecture analytique de la mesure des impacts sociaux de l'éducation .....	119
L'impact de l'éducation sur la pauvreté .....	122
Effet de l'éducation du chef de ménage sur l'éducation de ses enfants .....	123
L'impact de l'éducation de la mère sur des variables démographiques et sanitaires .....	126
A titre de conclusion sur l'impact de l'éducation sur les variables sociales ...	135
<b>L'impact de l'éducation dans la sphère productive</b> .....	<b>136</b>
Relations entre produits du système éducation-formation et structures productives .....	137
Le rendement économique du capital humain utilisé .....	145
<b>Réflexions pour la structure du système et la politique d'éducation et de formation</b> .....	<b>148</b>
<b>Chapitre 6 : Equité et disparités dans le système éducatif ivoirien</b> ....	<b>151</b>
<b>Des inégalités dans les scolarisations</b> .....	<b>151</b>
Perspective globale .....	152
Disparités au niveau du préscolaire .....	153
Disparités au niveau du primaire et de l'enseignement secondaire général. ...	154
Les disparités dans l'enseignement technique et la formation professionnelle ..	160
Déterminants de l'achèvement du cycle primaire .....	160
<b>Analyse de l'équité dans la répartition des ressources publiques en éducation</b> .....	<b>161</b>
Distribution structurelle des dépenses d'éducation .....	162
La sélectivité sociale dans la distribution des ressources en éducation .....	163
<b>Annexes du chapitre 6</b> .....	<b>167</b>
<b>Chapitre 7 : Questions de gestion</b> .....	<b>169</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>169</b>
<b>La gestion administrative et la répartition des moyens et du personnel scolaire</b> .....	<b>170</b>
Une perspective globale pour les dotations en enseignants des écoles primaires ..	170
Une structure d'économie d'échelles et un usage plus intensif des classes à cours multiples dans l'enseignement primaire .....	173
<b>La transformation des ressources en résultats et la gestion pédagogique du système</b> .....	<b>176</b>

Une remise en cause du modèle actuel de gestion pour un changement culturel majeur .....	178
<b>Chapitre 8 : Le système éducatif ivoirien : Résumé des principaux résultats ; Synthèse pour la politique éducative .....</b>	<b>183</b>
Un système qui a significativement souffert d'un contexte macroéconomique défavorable .....	183
Les arbitrages budgétaires nationaux ont aussi été moins favorables au secteur .....	184
Le financement privé complète substantiellement les ressources mobilisées pour le secteur.....	184
Une perspective globale de la relation entre ressources et couverture quantitative pointe un niveau d'efficience de la dépense publique en éducation qui est relativement faible.....	185
Un besoin d'actions spécifiques pour améliorer le cycle primaire dans la perspective de l'objectif du millénaire d'achèvement universel .....	185
La comparaison internationale montre une structure des scolarisations déséquilibrée .....	187
Cette structure du système n'est pas économiquement ni socialement efficace .....	187
Des problèmes très visibles dans la situation actuelle.....	187
Ces problèmes s'inscrivent dans une dynamique du système qui doit être revisitée.....	188
Sans être un problème crucial, la qualité des services éducatifs demande à être confortée .....	189
Mais la qualité n'est pas principalement affaire de ressources .....	189
Un système éducatif qui n'est pas très équitable .....	190
Un système avec une concentration forte des ressources publiques en éducation.....	190
Des disparités sociales croissantes avec le niveau d'études, mais très fortes selon la localisation géographique et le niveau de pauvreté de la famille.....	190
Des populations exclues .....	191
Une évaluation différenciée des coûts unitaires selon les niveaux d'études.....	191
Des coûts salariaux élevés, des conditions d'encadrement variables selon le niveau d'études et des dépenses courantes non salariales généralement insuffisantes.....	192
Des progrès substantiels à envisager dans le domaine de la gestion et de la mise en œuvre des politiques du national au local .....	194
Besoin d'une politique éducative nouvelle : des perspectives pour les identifier .....	195

## Liste des tableaux

ES 1 : Comparaison temporelle et internationale de la rémunération des enseignants . . . . .	xxxv
1.1 : Evolution de la population d'âge scolaire et totale du pays, 1988–2020 . . . . .	4
1.2 : Evolution de la population active, 1985–2003 . . . . .	5
1.3 : Principaux agrégats macro-économiques et recettes de l'Etat, 1990–2008. . . . .	8
1.4 : Les dépenses de l'Etat et pour le secteur de l'éducation, 1990–2008. . . . .	10
2.1 : Evolution des effectifs scolarisés niveau et type de structure, 1996–97 à 2006–07. . . . .	19
2.2 : Répartition des élèves de lycée par série et statut d'établissement, 2006–07 . . . . .	20
2.3 : Répartition des étudiants du supérieur par type de structure et cycle, 2006–07 . . . . .	21
2.4 : Répartition des étudiants du supérieur par filière et par cycle, année 2006–07 . . . . .	22
2.5 : Evolution des indicateurs de couverture, 1998–99 à 2006–07 . . . . .	24
2.6 : Comparaison internationale de la couverture des systèmes, 2006–07 ou proche . . . . .	26
2.7 : Comparaison des probabilités d'accès à certains niveaux . . . . .	29
2.8 : Eléments de construction du profil transversal . . . . .	29
2.9 : Profil de rétention pseudo-longitudinal, 2005–07. . . . .	32
2.10 : % de rétention intra cycles et % de transition inter cycles, 1990–00 et 2006–07 . . . . .	32
2.11 : Tabulation de l'accès effectif à l'école selon la distance (temps) à l'école Primaire la plus proche selon le milieu de résidence (population 9–11 ans) . . . . .	35
2.12(A) : Modélisation de l'accès à l'école (population 9–11 ans, ENV 2008). . . . .	39
2.12(B) : Distribution de l'accès à l'école par genre, confession et revenu, (population 9–11 ans), ENV 2008. . . . .	40
2.13 : Pourcentage d'élèves n'ayant pas accès à la classe supérieure (année 2000) . . . . .	42
2.14 : Ecoles incomplètes et pourcentages d'élèves correspondants, année 2007–08 . . . . .	43
2.15 : Evolution des pourcentages de redoublants, 1999–00 à 2006–07 . . . . .	44
2.16 : EVS, Dépenses courantes d'éducation et efficience; comparaison régionale . . . . .	46
2.17 : Taux (%) d'accès et d'achèvement du primaire . . . . .	49
2.18 : Estimation du nombre des enfants non scolarisés, 2006 . . . . .	50
2.19 : Caractéristiques sociales des enfants de 7–12 ans non scolarisés . . . . .	50
2.20 : Le savoir lire dans la population de 15 à 45 ans . . . . .	54
2.21 : Proportion/nombres d'analphabètes dans divers groupes de population . . . . .	55
2.22 : Distribution des individus analphabètes du pays en 2005 selon la région, la zone d'habitat, le genre et la catégorie d'âge . . . . .	57
3.1 : Les dépenses publiques d'éducation par nature, 1990–2007 (base engagements) . . . . .	61
3.2 : Structure des dépenses publiques d'éducation par nature, 1990–2007 . . . . .	62

3.3 : Structure (%) des dépenses publiques d'éducation par nature, 2000–2007 . .	63
3.4 : Estimation des dépenses d'éducation des familles . . . . .	65
3.5 : Décomposition du coût moyen par poste de dépense et niveau d'études, 2002 . . . . .	65
3.6 : Dépense moyenne par élève par niveau d'études selon des variables sociales, 2002 . . . . .	66
3.7 : Personnel enseignants et administratifs (établissements et services) par ministère, 2007 . . . . .	68
3.8 : Récapitulatif du personnel de l'enseignement public par niveau et fonction, 2007 . . . . .	70
3.9 : Masse salariale annuelle du personnel du public par niveau d'études, 2007 . . . . .	72
3.10 : Distribution des dépenses courantes (établissements/services) par nature et niveau d'études, 2007 . . . . .	74
3.11 : Comparaison temporelle et internationale de la distribution des dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement . . . . .	74
3.12 : Distribution des dépenses courantes par niveau d'enseignement dans le public, 2007 . . . . .	74
3.13 : Dépense publique unitaire par niveau d'enseignement, 2007 . . . . .	77
3.14 : Coût unitaire public par niveau d'études; comparaison internationale . . . .	78
3.15 : Répartition des enseignants et des masses salariales par niveau d'études . . .	81
3.16 : Rapport élèves-enseignants (secteur public) et comparaisons internationales . . . . .	82
3.17 : Recomposition de la dépense publique par élève dans le secteur public, 2007 . . . . .	84
3.18 : Comparaison temporelle et internationale de la rémunération des enseignants . . . . .	85
3.19 : La situation d'emploi des individus de 25–34 ans titulaire du BEPC ou du Baccalauréat selon le secteur d'emploi (source ENV, 2002) . . . . .	88
3.20 : Revenu moyen annuel des individus de 25–34 ans titulaires du BEPC ou du Baccalauréat selon le secteur d'emploi (source ENV, 2002) . . . . .	89
A3.1 : Evolution des dépenses courantes par Ministère (base engagements), milliard . . . . .	90
A3.2 : Evolution des dépenses d'investissement par Ministère (base engagements) . .	91
A3.3 : Distribution des individus 3 à 30 ans par niveau d'éducation selon quelques variables socio-économiques . . . . .	91
A3.4 : Répartition des enseignants du secondaire par discipline et par statut . . . .	92
A3.5 : Répartition des enseignants du secondaire selon leur statut, 2007. . . . .	93
A3.6 : Première distribution des enseignants des établissements mixtes . . . . .	93
A3.7 : Dépenses courantes exécutées par niveau d'études, 2007 . . . . .	94
A3.8 : Distribution des dépenses courantes, établissements/système, par niveau d'études. . . . .	94
4.1 : Niveau d'alphabétisation des adultes selon la fréquentation scolaire dans la jeunesse. . . . .	97

4.2 : Niveau d’alphabétisation des adultes selon la plus haute classe fréquentée . . . . .	98
4.3 : % de redoublants par classe dans l’enseignement général, 1989–2007 . . .	100
4.4 : Efficacité interne dans les flux d’élèves en cours de cycle (année 2006–07) . . . . .	103
4.5 : % d’adultes (22–44 ans) qui lisent aisément selon la durée des études initiales . . . . .	105
4.6 : Part de la variance totale des scores des élèves au niveau de la région et de l’école (%). . . . .	109
4.7 : Variabilité des caractéristiques des établissements au primaire. . . . .	110
4.8 : Modélisation du taux de réussite au CEP . . . . .	112
4.9 : Modélisation du score de français et maths en 4 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> année primaire, 2001–02. . . . .	114
5.1 : Effets de quelques variables de l’environnement familial sur la probabilité des enfants du ménage d’avoir accès à l’école. . . . .	125
5.2 : Effets de l’éducation de la mère sur quelques variables de population . . . .	127
5.3 : Effets de l’éducation de la mère sur les comportements en matière de santé aternelle . . . . .	131
5.4 : Effets de l’éducation de la mère sur la santé des enfants . . . . .	133
5.5 : Mesure consolidée de l’impact social à l’âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales . . . . .	135
5.6 : Distribution de la population 15–59 ans, non scolarisée, selon le statut d’emploi . . . . .	136
5.7 : Productivité apparente du travail dans différents segments d’emploi, 1985–2003 . . . . .	138
5.8 : Bilan formation-emploi; flux en base annuelle autour de l’année, 2002 . .	139
5.9 : Distribution des actifs 15–59 ans selon le niveau d’éducation et le statut d’emploi, 2002 . . . . .	141
5.10 : Distribution des actifs 25–34 ans et 50–59 ans selon le niveau d’études et le statut d’emploi, 2002. . . . .	143
5.11 : Revenu mensuel moyen des travailleurs selon le statut d’emploi et le niveau d’études le plus élevé, 2002 . . . . .	145
5.12 : Estimation de la relation années d’études et revenu des travailleurs 25–35 ans, 2002 . . . . .	146
5.13 : Taux de rendement privés/sociaux de l’éducation par niveau d’études . . .	147
6.1 : Distribution sociale des 5–24 ans aux différents niveaux d’éducation . . . .	152
6.2 : Répartition des établissements et des effectifs du préscolaire selon la DREN. . . . .	154
6.3 : La génération des disparités genre dans le système. . . . .	155
6.4 : La génération des disparités urbain/rural dans le système . . . . .	156
6.5 : La génération des disparités selon le niveau de richesse dans le système. . .	157
6.6 : Probabilités d’accès aux différents niveaux d’études selon la région (%) . .	158
6.7 : La génération des disparités dans les différentes régions dans le système . .	159
6.8 : Simulation du taux d’achèvement du primaire selon le genre, le milieu géographique, le niveau de revenu et la région, cas extrêmes. . . . .	161

6.9 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation, 2007–08 . . . . .	164
A6.1 : Profil de rétention pseudo longitudinal en 2006 et en 2007 (en %) . . . . .	167
A6.2 : Profil de rétention pseudo longitudinal en 2007 par DREN (en%) . . . . .	167
A6.3 : Distribution structurelle des ressources publiques en éducation, cohorte de 100 enfants. . . . .	168
7.1 : Relation entre le coût unitaire salarial et le nombre des élèves scolarisés dans une école primaire, 2007. . . . .	174
7.2 : Coût unitaire actuel et simulé avec usage de la formule multigrade. . . . .	176
8.1 : Coûts unitaires par niveau d'enseignement . . . . .	192
8.2 : Différentes composantes de la dépense unitaire. . . . .	193

## Liste des graphiques

ES 1 : Graphique la couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007 . . . . .	xxx
ES 2 : Rétention de l'alphabétisation chez les adultes (22–44 ans) dans un certain nombre de pays . . . . .	xxxii
ES 3 : % Accès au primaire selon la distance à l'école primaire la + proche . . . . .	xxxiii
ES 4 : Allocation des enseignants aux écoles primaires et Relation entre moyes et résultats. . . . .	xxxv
1.1 : Dépenses courantes d'éducation (Fcf de 2007) par jeune 6–15 ans, 1990–2007 . . . . .	12
1.2 : Priorité pour l'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat, 1990–2007 . . . . .	12
2.1 : Evolution des effectifs du préscolaire, 1996–97 à 2006–07. . . . .	20
2.2 : Evolution des effectifs du primaire, 1996–97 à 2006–07 . . . . .	20
2.3 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur, 1996–97. . . . .	21
2.4 : Evolution des effectifs de l'ETFP, 1992–93 à 2006–07 . . . . .	23
2.5 : Probabilité d'une génération d'avoir eu accès à l'école. . . . .	27
2.6 : Probabilité d'accès d'une génération à chaque classe du système (enseignement général) . . . . .	28
2.7 : Evolution du profil de scolarisation transversal, 2000, 2007 . . . . .	30
2.8 : Admission et achèvement en Afrique, année 2006 (ou proche) . . . . .	30
2.9 : Comparaison du profil transversal et pseudo longitudinal. . . . .	33
2.10 : % accès au primaire selon la distance à l'école primaire la + proche . . . . .	36
2.11 : Pourcentage d'écoles incomplètes, disparités régionales, année 2007–08. . . . .	43
2.12 : Dépenses publiques d'éducation (% PIB) et EVS, Comparaison internationale . . . . .	47
2.13 : Profil de scolarisation du primaire en Côte d'Ivoire, 2006 . . . . .	49
2.14 : La probabilité d'être scolarisé selon le niveau de résidence. . . . .	51
2.15 : Risque d'être non-scolarisé (7–12 ans) selon le niveau de richesse. . . . .	52
2.16 : Représentation relative des groupes défavorisés par rapport aux groupes favorisés parmi les enfants non scolarisés. . . . .	52

3.1 : Les dépenses courantes d'éducation (valeurs constantes et courantes), 1995–2007 . . . . .	62
4.1 : % Sachant lire aisément selon la plus haute classe atteinte (femmes 22–44 ans) . . . . .	99
4.2 : Taux de réussite au CEP selon le % de redoublants dans les écoles primaires . . . . .	101
4.3 : Rétention de l'alphabétisation chez les adultes (22–44 ans) dans de nombreux pays . . . . .	106
5.1 : Cas hypothétiques des effets sociaux de l'éducation selon le niveau d'études. . . . .	120
5.2 : Comparaison hypothétique de deux pays sur l'efficacité de leur politique sociale . . . . .	121
5.3 : Probabilité (%) d'être dans les 40 % les plus pauvres, selon le milieu de résidence et le niveau d'éducation du chef de ménage. . . . .	123
5.4 : Probabilité que les enfants du ménage aient accès à l'école, selon le niveau d'éducation du chef de ménage et le genre . . . . .	125
5.5 : Fréquence des comportements en matière de santé maternelle selon la durée des études de la mère . . . . .	132
5.6 : Productivité apparente du travail (US\$ de 2005), selon le secteur d'emploi, 1985–2003 . . . . .	138
5.7 : Taux de chômage chez les 25–34 ans et les 35–59 ans, en 2002 . . . . .	142
5.8 : Relation entre stock de formés du supérieur et insertion dans le secteur moderne de l'économie, 22 pays africains . . . . .	144
6.1 : Profil de scolarisation simulé selon le genre, enseignement général . . . . .	155
6.2 : Profil de scolarisation selon le milieu de résidence, enseignement général. . . . .	156
6.3 : Profil de scolarisation selon le niveau de richesse, enseignement général . .	157
6.4 : Courbe de Lorentz de la distribution des ressources publiques en éducation. . . . .	163
7.1 : Relation entre le nombre des enseignants et les effectifs des écoles primaires, 2007 . . . . .	172
7.2 : Nombre d'enseignants, fonction du nombre d'élèves dans un établissement Secondaire . . . . .	173
7.3 : Coût unitaire en fonction de la taille de l'école, primaire — 2007 . . . . .	174
7.4 : Cout unitaire en fonction des effectifs scolarisés dans une école primaire. . . . .	176
7.5 : Ressources par élève et taux de réussite au CEP, 2007 . . . . .	177
8.1 : La couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007. . . . .	186
8.2 : Allocation des enseignants aux écoles primaires. . . . .	195
8.3 : Relation entre moyens et résultats . . . . .	195



# Foreword

This analysis of Cote d'Ivoire's education system is part of a series of Country Status Reports (CSR) on National Education Systems supported by the World Bank and other development partners in the Africa region. In recent years the context for the development of the education sector has evolved in such a way that this kind of analytical study is ever more critical.

Governments are striving towards reducing poverty and achieving the Millennium Development Goals (MDG). The international community has been providing financial support to countries' efforts in the implementation of sustainable education sector plans. In 2002, the launch of the Fast Track Initiative introduced the necessary support mechanism.

The Cote d'Ivoire CSR is the product of the collaboration between a national team composed of staff of the Ministry of Education, the Ministry of Technical Education and Vocational Training; and the Ministry of Higher Education and Scientific Research, supported by a team led by the World Bank and other development partners, in particular the *Pôle de Dakar* (UNESCO-BREDA) for the sector analysis and the French Cooperation. The objectives of this study are to (i) provide a detailed overview of the current state of the education system in Cote d'Ivoire; and thus, (ii) provide national decision makers and their development partners with a sound analytical framework for policy dialogue and decision making; (iii) facilitate the preparation of an education sector plan; and ultimately, (iv) lead to additional external financing for the sector, through, among others, the Education for All Fast Track Initiative (EFA-FTI); and the debt relief and development initiative *contrat de désendettement et de développement (C2D)* of the French Development Agency.

This analytical work builds on a previous draft and attempts to launch a dialogue on the education sector. While this process was disrupted by political instability in the country, this policy dialogue was re-launched again in November 2007, starting with the preparation of a new study.

Côte d'Ivoire's education system is progressively recovering from 20 years of severe political and macroeconomic difficulties. The substantial decrease in the allocation of public resources to the sector, the quasi-stagnation of education coverage, especially at the primary level, and the significant increase in higher education enrollment adversely affected the quality of service delivery, led to growing difficulties for trained youth to find employment; ultimately negatively impacting the competitiveness of the Ivoirian economy. The stakes are therefore high: a first challenge is to achieve significant progress toward the MDG of universal primary education of good quality; a second major challenge is the development of a system structure (at every level) that corresponds to the

economic development and social needs of the country. These issues need to be taken into account in the elaboration of new education policy.

This report attempts to give an overview of the status of the Ivorian education system, from a dynamic as well as cross-country comparative perspective to identify the system's strengths and weaknesses. It also aims to indicate possible approaches for addressing these difficulties and serve as a useful tool for the development of a new policy for the coming decade. In particular, the study highlights that domestic budgetary decisions over the past few years have had a severe impact on the education sector and that substantial improvements in the management of the sector need to be achieved, at the national as well as the local level.

The CSR conclusions have stimulated policy discussions on the challenges facing the education sector within the government and with the government and its partners. For example, this report's results have already been included in the latest Poverty Reduction Strategy Paper (PSRP). The CSR also contributed to the elaboration of a financial simulation model to assess and discuss different policy options for the development of a sustainable education system. On the basis of this technical work, the 3 ministries responsible for the different education sub-sectors developed a national education sector plan to enhance children's access to good-quality primary schooling and to better develop the skills of youth to support the social, economic and political development of Côte d'Ivoire.

I truly hope that the results of this study will help Ivorian authorities in their efforts to re-build the education system and will contribute to better returns on domestic and external resources invested in the education system.

# Avant-propos

Cette analyse sectorielle de l'éducation en Côte d'Ivoire fait partie d'une série de Rapports d'Etat sur les Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN) que la Banque Mondiale et d'autres partenaires ont soutenu dans la région Afrique. Dans les années récentes, le contexte du développement de l'éducation a évolué de telle sorte que les travaux analytiques de ce type sont de plus en plus nécessaires. Les gouvernements s'efforcent de réduire la pauvreté et d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement et la communauté internationale s'est engagée à contribuer aux efforts entrepris en apportant l'appui financier nécessaire à la mise en œuvre de plans sectoriels crédibles de développement du système éducatif. Le lancement en 2002 de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous (IMOA-EPT, plus connue sous le nom anglais de Fast Track Initiative) a permis la mise en place du mécanisme d'appui nécessaire.

Le RESEN de la Côte d'Ivoire est le produit de la collaboration entre une équipe nationale composée de cadres du Ministère de l'Education National, du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et d'une équipe d'appui de la Banque Mondiale et de partenaires au développement, en particulier le Pôle de Dakar en analyse sectorielle (UNESCO-BREDA) et de la Coopération Française. L'étude est destinée à (i) établir une photographie précise de l'état actuel du système de l'éducation en Côte d'Ivoire ; et donc (ii) d'offrir aux décideurs nationaux et à leurs partenaires au développement une base analytique solide pour construire le dialogue politique et le processus de prise de décision, en vue de la préparation d'un plan sectoriel d'éducation ; et (iii) saisir l'opportunité d'avoir accès à des financements extérieurs, notamment dans le cadre de l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous (IMOA-EPT) et du contrat de désendettement et de développement (C2D) de l'aide française.

Ce rapport d'état du système éducatif ivoirien fait suite à une première tentative du même type engagée au début des années 2000 et qui arrivait à son terme lorsque les événements survenus dans le pays ont conduit à suspendre le processus engagé. En novembre 2007, ce travail d'analyse a été réactivé pour la production d'un nouveau document.

Le système éducatif sort en fait de 20 années au cours desquelles le pays a connu un environnement politique et macroéconomique difficile aux conséquences très négatives. La diminution sensible des ressources publiques allouées au secteur, la quasi stagnation de la couverture scolaire, notamment au niveau de l'enseignement primaire et l'augmentation significative des effectifs du supérieur ont conduits à une dégradation majeure de la qualité des services offerts, à des difficultés croissantes d'insertion des jeunes formés dans la vie active ; et ultérieurement, ont constitué des obstacles à la compétitivité de

l'économie ivoirienne. Les enjeux sont donc importants : un premier enjeu est de progresser de façon significative vers l'objectif du millénaire d'achèvement universel d'un cycle primaire de qualité raisonnable ; un second enjeu décisif est la définition d'une structure des scolarisations (aux différents niveaux et types d'études) qui correspondent aux besoins du développement économique et social du pays. C'est avec ces références que la politique éducative nouvelle doit être élaborée.

La présente étude vise à explorer le fonctionnement du système éducatif ivoirien tant dans sa dynamique temporelle que dans une perspective comparative internationale pour mieux identifier ses forces et ses faiblesses. Elle vise par là même à identifier les voies permettant de réduire les sources de difficultés et de constituer des matériaux utiles pour la définition de cette politique nouvelle pour les dix années à venir. L'étude souligne que les arbitrages budgétaires nationaux de ces dernières années ont été largement défavorables au secteur de l'éducation et conclue que des progrès substantiels dans le domaine de la gestion et de la mise en œuvre des politiques nationales et locales sont à envisager.

Les importantes conclusions du RESEN ont déjà stimulé des discussions à l'intérieur du gouvernement et entre le gouvernement et ses partenaires au développement sur les défis que doit relever le secteur éducatif. Par exemple, le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté intègre les résultats de ce rapport. Le rapport a également permis l'élaboration d'un modèle de simulation financière pour chiffrer et discuter différentes options de politique éducative pour le développement à long terme du système éducatif de façon soutenable. Sur la base de ces travaux techniques, les 3 ministères en charge des différents sous-secteurs de l'éducation se sont engagés dans l'élaboration d'un plan sectoriel national d'éducation, pour faire des progrès notables à la fois en termes de nombre d'enfants accédant à une éducation primaire de qualité mais aussi en termes de nombres de jeunes sortant du système éducatif avec les compétences nécessaires pour appuyer le développement social, économique et politique de la Côte d'Ivoire.

J'espère vivement que les résultats de cette étude aideront les autorités ivoiriennes dans leurs efforts de refondations du système éducatif et qu'ils permettront aux ressources nationales et extérieures qui sont consacrées au secteur d'atteindre de meilleurs rendements.

# Remerciements

Ce rapport est le résultat d'une étroite collaboration entre la Banque Mondiale et le Gouvernement de Côte d'Ivoire, avec la contribution du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA). Il a été réalisé entre novembre 2007 et avril 2009 grâce aux efforts conjugués d'une équipe nationale composée des cadres du Ministère de l'Education Nationale, du Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ainsi que du Ministère de l'Economie et des Finances, et par l'appui de spécialistes en analyse des systèmes éducatifs du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA). L'Institut National de la Statistique a également collaboré au projet, notamment sur les aspects démographiques. Une équipe de base et plusieurs équipes thématiques ont travaillé sur ce projet.

L'équipe nationale de base était coordonnée par Monsieur Francis John Biney, sous la supervision et avec les conseils de Madame Hortense Essis-Tomé, Directeur de Cabinet du Ministre de l'Education Nationale ; Monsieur Assemien Bruno, Directeur du Bureau d'Exécution des Projets (BEP), a appuyé l'ensemble du processus. L'équipe nationale de base comprenait les personnes suivantes, points focaux pour les principales dimensions traitées dans le rapport : Monsieur Gbo Yao et Madame Bonnel Marie Louise pour les aspects de démographie et de statistiques scolaires ; Monsieur Pannan Coulibaly et Monsieur Adja Amani pour les personnels ; Monsieur Touré Ottamnan Etienne et Madame Boka Odette pour les aspects financiers ; Monsieur Villa José et Monsieur Joseph Désiré Kauphy pour la dimension de la qualité ; Monsieur Traoré Issouf et Monsieur Boulou bi Faye pour les impacts économiques et sociaux. Madame Gnamien Gnahon Colette a également fait partie de cette équipe au titre du Ministère de l'Economie et des Finances, ainsi que Monsieur Bakayoko Massona au titre de l'Institut National de la Statistique.

Pour la petite enfance, l'équipe a été coordonnée par Madame Kouamé Jeannette, avec la participation de Madame Morrisson Chantal (cabinet MEN), de Madame Moro Emma (IRC), de Monsieur Guede Biagne Joseph (DELC/MEN) et de Madame Amari Gilberte (Unicef). Pour l'enseignement primaire et secondaire général, l'équipe a été coordonnée par M. Allou Bruno (IGEN/MEN) avec notamment la participation de M. N'guetta Louis (CGS/MEN), Mme Bonnel Marie-Louise (CGS/MEN), Mme Kouassi Marie-Ange, M. Fofana Mamadou (DIPES), M. Gnawa Gaston, Kouakou Noël (Cabinet/MEN), Mme Diaby, M. Tra Pierre (DRH/MEN). Pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, l'équipe a été coordonnée par Monsieur Traoré Issouf avec la participation de Madame Adou Marie Thérèse, Monsieur Bih Emile, Monsieur Gbato Maninga, Monsieur Bouédy Ahouty et Monsieur Kouadio Kouman. Pour l'enseignement supérieur, l'équipe a été coordonnée par Monsieur Konaté Lamine,

avec notamment la participation de Madame Aboutier Mansilla, Monsieur Yapi Jacob, Monsieur Traoré Adama, Monsieur Pannan Coulibaly, Monsieur N'Guessan Kouamé et Monsieur Traoré Siaka. Pour l'alphabétisation, l'équipe a été coordonnée par Madame Fally Monou, avec la participation de Madame Yapo Louise, Monsieur Kacou Boko, Monsieur Guittey Laurent, Monsieur Seka Seka Théodore, Monsieur Assamoi Henri.

L'équipe du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA), était composée de Kokou Améléwonou, Francis Ndem, Nicolas Reuge et Jean-Luc Yaméogo.

L'équipe de la Banque Mondiale était composée d'Alain Mingat, Directeur de Recherches au CNRS (IREDU-Université de Bourgogne, Dijon, France) sous la supervision de Michael Drabble et de Hamoud Abdel Wedoud Kamil. David Chalude et Anna Wolf ont édité le rapport.

Le rapport a été présenté par l'équipe nationale ivoirienne, dirigée par Mssrs. les Ministres de l'Education Nationale ; de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ; et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Il a fait l'objet d'une revue par les pairs qui a permis de l'améliorer. Les pairs ayant revu le document sont Philipp English, Kouassi Soman et Richard Hopper.

Ce rapport a pu être élaboré grâce à l'appui financier conjoint de la France, de l'UNESCO et du Fonds de Préparation de Programmes Education de l'initiative Fast Track (EPDF) géré par la Banque mondiale.

# Abreviations et acronymes

AAP	Ateliers d'Application et de Production
AFTHD:	Département du Développement Humain en Afrique, Banque Mondiale
AGEFOP	Agence Nationale de la Formation Professionnelle
APE	Association des Parents d'Elèves
BAC	Baccalauréat
BCG	Vaccin contre la tuberculose
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	Brevet d'Etude du Premier Cycle
BIT	Bureau International du Travail
BP	Brevet Professionnel
BT	Brevet Technique
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
C2D	Contrats de Désendettement et de Développement
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAP/CM	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CE	Cours Élémentaire
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CEPE	Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires
CFP	Centre de Formation Professionnelle
CIDFOR	Centre Ivoirien pour le Développement de la Formation Professionnelle
CLP	Corps des Lycées Professionnels
CLT	Corps des Lycées Techniques
CM	Cours Moyen
CNO	zones Centre Nord et Ouest
CP	Cours Préparatoire
CAP/CPL	Certificat d'Aptitude Pédagogique pour le Corps des Professeurs Licencies
CPM	Centre de Perfectionnement aux Métiers
DIPES MEN	Direction de l'Informatique, de la Planification, de l'Evaluation et des Statistiques
DPE MESRSS	Direction de la Planification et de l'Evaluation
DPS METFP	Direction de la Planification et de Statistiques
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale

DRH	Directions des Ressources Humaines
DTCoq	Vaccin Antipolio
EDS	Enquête Démographique et de Sante
EIBMA	Ecole Ivoirienne de Bijouterie et des Métiers Annexes
EIS	Enquête sur les Indicateurs du Sida
ENV	Enquête de Niveau de Vie des Ménages
ENS	Ecole Nationale Supérieure
ENSEA	Ecole Nationale Supérieure de Statistique et d'Economie Appliqué
ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
EVS	Esperance de Vie scolaire
FCFA	Franc Communauté Financière Africaine
IA	Instituteur Adjoint
IDA	Association Internationale de Développement (Banque Mondiale)
IEP	Inspection de l'Enseignement Primaire
IMOA-EPT	l'Initiative de Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous
INP-HB	Institut National Polytechnique Félix Houphouët Boigny
INS	Institut Nationale de la Statistique
IO	Instituteur Ordinaire
IPNETP	Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel
LIC	Licence
LP	Lycée Professionnel
LT	Lycée Technique
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
METFP	Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
MICS	Multiple Indicators Cluster Survey
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
PASEC	Programme d'Appui aux Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSAST	Personnel des Services d'Appui Scientifique et Technique
QUIBB	Questionnaire des Indicateurs de Base de Bien-être
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
SPU	Scolarisation Primaire Universelle
TAP	Taux d'Achèvement Primaire
TBA	Taux Brut d'Admission
TBS	Taux Bruts de Scolarisation
SVT	Sciences de la Vie et de la Terre
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UMF	Unité Mobile pour les Formations qualifiantes
USD	United States Dollar

# Executive summary

## **An unfavorable macroeconomic situation in a context of political-military crisis**

During the 1990s the country experienced a difficult macroeconomic climate, with a decline in per capita GDP in by about 13% between 1990 and 2000. This negative trend continued during the 2002–2007 period due to the political and military crisis, which has engulfed the country since 2002. During 2002–2007, GDP per capita fell by 14%. As a result, GDP per capita in 2007 was about 25% lower than in 1990. It was only in 2008 that GDP per capita increased for the first time in 20 years.

## **A dual economy**

The Ivorian economy is characterized by a sharp dichotomy between a modern formal sector and an informal sector, which respectively represent about 7% and 93% of employment. Within the modern formal sector, 60% of jobs are in the private and 40% in the public sector. The modern sector also employs primarily skilled labor (60%). The informal sector saw a sharp decline in the share of agricultural employment (55% in 1985 to 31% in 2005) and a corresponding increase in informal non-agricultural employment. The informal non-agricultural sector serves a buffer by absorbing job seekers who do not want to go into agriculture, but cannot find employment in the modern sector. The informal, non-agricultural sector has an average labor productivity, which fluctuates according to the number of workers entering the sector.

## **Budgetary trade-offs unfavorable for the education sector**

Since 1994, the share of education of total government recurrent expenditure has declined substantially, from 36% in 1990 to only 25% in 2007. Recurrent expenditure for education in GDP per capita declined considerably between 1990 and 2007, dropping from 7.4% to only 4.3%.

However, by regional comparison, government expenditure on education in Côte d'Ivoire, though in decline, still remains above the regional average (25.5% for Côte d'Ivoire against 20.5% for the region in 2007). Public recurrent expenditure for education as percentage of GDP was 4.1% for Côte d'Ivoire in 2007 against a regional average of 3.3% (corresponding to the overall total higher government expenditure on education in Côte d'Ivoire, compared to other countries in the region).

### Household expenditures for education contributed substantially to total resources mobilized for the sector

In 2007, total private expenditures for education by families were estimated at FCFA 204.5 billion, which in addition to the FCFA 396 billion of public spending on education amounted to total (public and private) expenditure for education of FCFA 600 billion in 2007. In relative terms, private expenditures represent 52% of public education expenditure and 34% of recurrent public education spending.

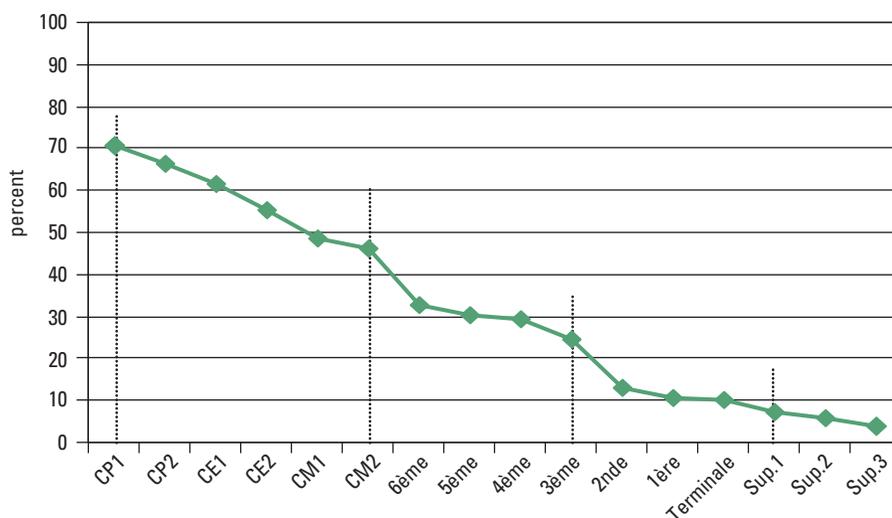
However, household contributions to education vary considerably by sub-sector, representing 37% of government education expenditure for preschool, but being relatively lower for primary education at 27%; and constituting almost half of total expenditures in secondary education, at 45%. In relative terms, household expenditure for secondary education is even higher than for tertiary education.

### Low primary school completion and a need to improve education quality

The primary completion rate in Côte d'Ivoire remains low, only 46%, due to: (i) low access to primary grade 1 (30% of primary school aged children are out-of-school); and (ii) low retention over the course of the primary cycle (35% of children entering grade 1 do not reach the end of primary cycle). The below figure shows education coverage at different levels.

- 70% of the primary school age population is enrolled in primary school
- 46% of all school children completes at least primary education
- 33% of the secondary school age population has access to secondary education, but only 25% reach grade 10
- 13% reaches grade 11 and 10% completes the upper secondary cycle, grade 13

### ES 1: Coverage of the Education System, 2007



Source: MEN.

### A system structure that is neither economically nor socially efficient

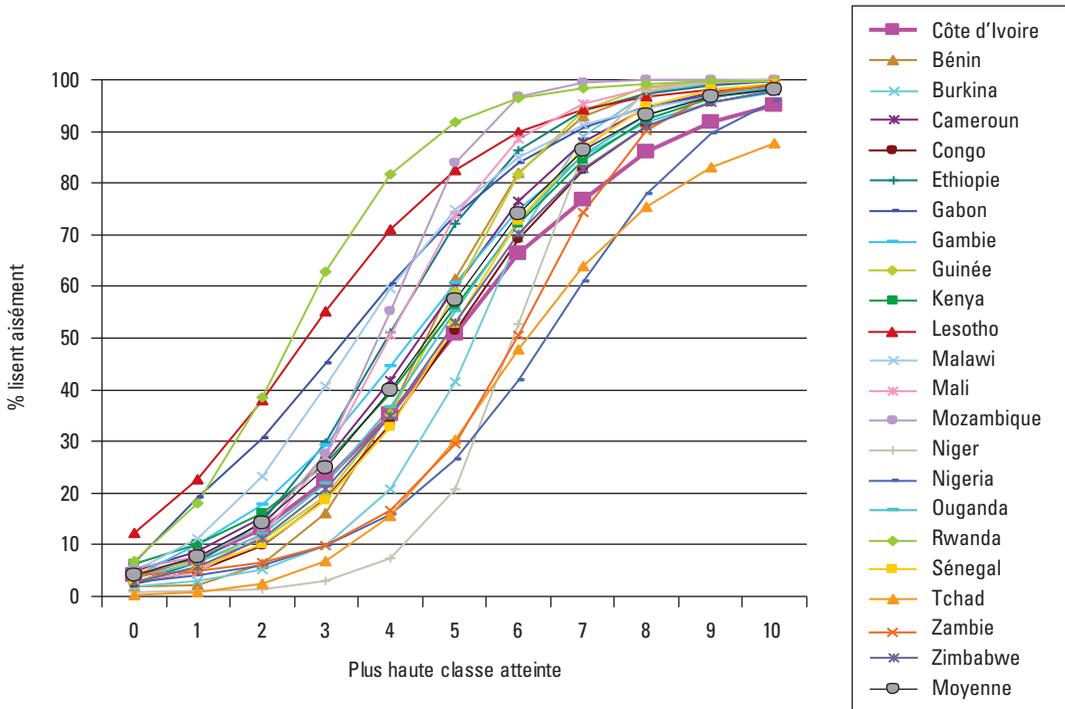
In the lower part of the system, 30% of children do not attend primary school (mostly rural poor and girls) and 24% of the relevant age group drop out before reaching the final grade. Combined, they represent a large proportion of future adult illiterate people, which is close to 54% of the total population, severely affecting labor productivity, economic competitiveness, poverty reduction and social progress.

In tertiary education, weak management of student flows led to a tripling of the number of students enrolled, primarily in disciplines for which there is already an oversupply in the labor market. This influx in enrolment also significantly reduced per capita recurrent spending in the sub-sector, in spite of an overall increased budgetary allocation to tertiary; and thus further weakened the quality of teaching. As a result, the majority of tertiary graduates is un- or underemployed. Of tertiary graduates in the 25–34 age group 38% are unemployed and 30% are under-employed. Labor market prospects for graduates of technical and vocational training courses are similar.

### Education quality needs to be strengthened

The latest available and regionally comparable primary student assessment was conducted by PASEC more than 10 years. Student performance in Côte d'Ivoire was close to the average for francophone countries in the region.

### ES 2: Literacy Retention of Adults (Age 22–44) in a Sample of African Countries



Sources: EDS, MICS.

With regards to literacy retention in adulthood, the 2006 Multiple Indicators Cluster Survey (MICS) positions Côte d'Ivoire slightly below the regional average. Only 66% of young adults can read a simple sentence without difficulty in Côte d'Ivoire. This means that the quality of education needs to be strengthened considerably.

### **Weak linkages between resources and learning results and critical levers for improving quality**

A 2003 assessment of learning achievement of 6,000 students in CP2 (grade 2), CE2 (grade 4) and CM2 (grade 6), in French and math; as well as the CEP exam scores for 2006 highlight the substantial difficulties in transforming inputs into results. This finding clearly indicates that the quality of service delivery remains a concern, and that a more effective use of resources will be critical in any improvement efforts.

### **Inequality in the education system**

Almost 55% of total government education expenditure is benefits the 10% most educated. Only a relatively small proportion of an age group reaches upper secondary and higher education, where unit costs are much higher than at the lower levels of the education system. Although this concentration of resources at the tertiary level is typical for most countries, it is considerably higher for Côte d'Ivoire than the cross-country average for francophone or Anglophone Sub-Saharan African countries (44% and 33% respectively). The allocation of budgetary resources within the education sector, across sub-sectors, thus tends to reinforce existing socio-economic disparities.

### **Large social disparities exist, driven by geographic location and economic context; and growing wider at each subsequent level of education**

Social disparities in education, by gender and geographic location, are particularly pronounced at the lower secondary and subsequent levels. Boys are 11% more likely to attend primary school and 47% more likely to enroll in secondary school; and 60% more likely to go to university than girls.

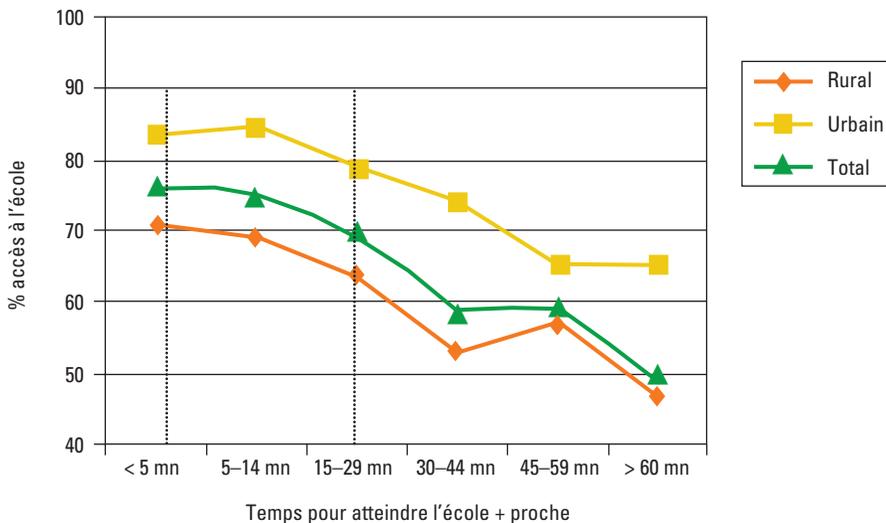
Geographic and income inequalities are even more pronounced than gender disparities. Urban children are 4.3 times more likely than rural children to be in school; and children from the 40% richest income group are 7.3 times more likely to be in school than children from the 40% poorest income group.

In addition, substantial disparities exist between administrative regions. It is estimated that access to primary is over 80% in Abidjan and the Midwest region, and only 35% in the North and 41% in the North West.

### **A significant number of children are still out of school**

In 2007, of Côte d'Ivoire's approximately 3.6 million children under age six, an estimated 42%, or 1.2 million, were not enrolled in school (among which are 800,000

### ES 3: Primary Access by distance to closest primary school (%)



Source: ENV 2008.

children who do not have access). These children are disproportionately from rural and poor families, and are girls. In addition to this, it is estimated that the population 15–45 years, 63% of individuals are illiterate. The reasons for non-attendance are both, supply- and demand related. Data analysis shows that access is lower in rural than urban areas by around 17 percentage points (66% in rural areas against 83% in urban areas). Greater distance to school in particular appears to be an obstacle to schooling in rural areas. If distance to school increases to 30–60 minutes, the probability of attending school drops considerably, to only 59%; and below 50% if the school is more an hour's walk from home.

These figures also show a considerable demand-side effect of education. Overall, supply-side issues account for only 12.8% of lack of access to primary school in Côte d'Ivoire. Lack of access to school is largely due to a lack of demand for education.<sup>1</sup>

### High salary costs and consequently, insufficient non-wage recurrent expenditures

Average primary<sup>2</sup> teacher pay in Cote d'Ivoire is 28% higher than the average of a sample of comparable countries in the region. For secondary, it is over 40% higher. At the national level, teacher salaries are also quite elevated when compared to

<sup>1</sup> Cette hypothèse est plutôt favorable à l'estimation du rôle de l'offre car les individus éloignés de l'école sont sans doute en moyenne plus pauvres et plus traditionnels que les individus qui ont une école proche de chez eux.

<sup>2</sup> Pour le primaire, la référence internationale doit être étendue à la prise en compte du paramètre du cadre indicatif de l'IMOA-EPT (3,5 fois le PIB par habitant du pays) ; le chiffre de la Côte-d'Ivoire se situe à 54 % au dessus de cette référence, ce qui constitue une difficulté évidente aussi, dans la perspective de l'admission du pays à l'initiative internationale.

**Table 1: Average Teacher Salaries in Select SSA Countries**

Country	Salary (per capita GDP)		
	Primary	Sec 1	Sec 2
<b>Côte d'Ivoire</b>			
1970 (global)	8.8	—	—
1980 (global)	7.6	—	—
1990 (global)	7.3	—	—
2000 (global)	4.3	6.6	
2007 (IO-CAPES)	6.0	10.5	10.5
2007 (IA-CAPCM)	3.9	8.5	—
<b>2007 (global)</b>	<b>5.4</b>	<b>9.0</b>	<b>10.3</b>
Ratio to primary	1.0	1.67	1.91
Burundi	6.8	9.3	11.0
Cameroon	3.9	6.5	6.8
Ghana	3.9	3.9	5.9
Guinea	1.7	2.9	2.9
Madagascar	4.4	4.3	7.7
Mali	6.0	6.8	8.3
Mauritania	3.3	3.7	4.8
Nigeria	4.9	7.2	7.2
Uganda	3.2	7.4	7.4
Rwanda	3.9	5.9	6.4
Senegal	4.6	6.2	7.1
Tanzania	3.8	5.2	5.2
Zambia	3.1	3.7	4.7
<b>Average 33 IDA countries in Sub-Saharan Africa</b>	<b>4.3</b>	<b>6.1</b>	<b>7.5</b>
Ratio to primary	1.0	1.40	1.73
Côte d'Ivoire / regional average	1.25	1.48	1.38

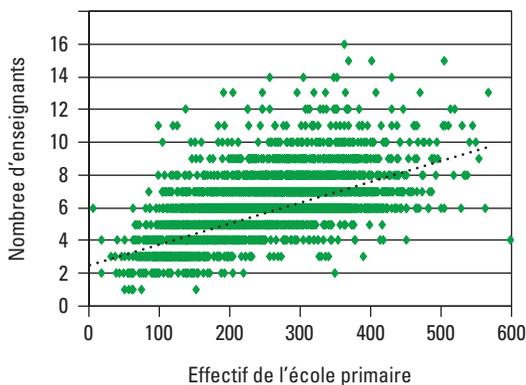
Source: Author's estimate.

equivalent professions and qualifications. Teacher salaries are about 10–15% higher than other, comparable public sector salaries and about 40% higher than salaries in the modern private sector. In primary, the salary of regular teachers, “*instituteurs ordinaires*” (IO) is 6 times the per capita GDP, while that of assistant teachers “*instituteurs adjoints*” (IA) is only 3.9 times the per capita GDP.

Moreover, recurrent government education expenditure excluding salaries (e.g. recurrent expenditure for textbooks and teaching materials, training, maintenance etc.) is very low at all levels. In primary, recurrent expenditure other than salaries represents only 9% of total recurrent spending. In secondary, this situation is even worse: only 3% of recurrent expenditure is allocated to learning materials and other essential school inputs.<sup>3</sup>

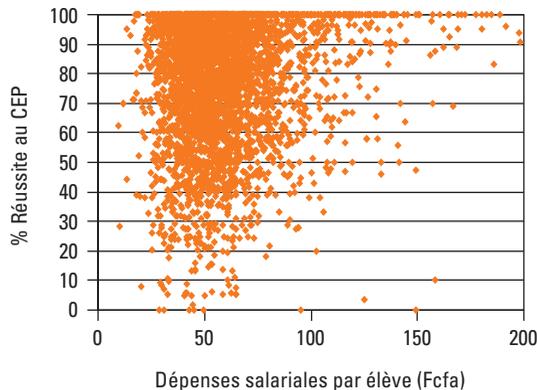
<sup>3</sup>Cette faiblesse des dépenses de fonctionnement hors salaires vaut aussi pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, ainsi que pour l'enseignement supérieur.

**ES 4: Teacher Allocation in Primary Schools**



Source: MEN.

**Relationship between Resources and Success Rate at CEP Exam**



**The management of the education system and the implementation of national policies at the local level need to be more effective**

The report highlights significant shortcomings in management, governance and leadership of the Ivorian education system. The allocation of financial and personnel resources to schools is inconsistent and inequitable across schools and districts, e.g. schools with the same number of students have very different numbers of teachers, as illustrated by the figure below.

The two figures highlight the substantial variation across schools in (i) resource availability; and (ii) learning performance (success rate the CEP), which varies from a success rate of 0 to almost 100%. However, there is no statistically significant relationship between school resources used and students' academic results. At a given level of unit costs, exam success rates vary considerably from one school to another (this result holds, regardless of whether exam success rates or standardized learning assessments are used as indicator for quality).



# Résumé analytique

## Un contexte macroéconomique défavorable dans un contexte de crise politique et militaire

Au cours des années 90, le pays a connu un contexte macroéconomique difficile, avec une baisse du PIB par habitants en unités monétaires d'environ 13 % entre 1990 et 2000. Cette tendance s'est poursuivie au cours de la période récente en raison de la crise politico-militaire qui a secoué le pays à partir de 2002. Au cours de la période 2002–2007, le PIB par habitant baisse de nouveau de 14 %. En 2007, le PIB par habitant est environ 25 % plus bas qu'en 1990. Une première progression depuis 20 ans est observée en 2008.

## Une économie caractérisée par une forte dualité

L'économie ivoirienne est caractérisée par une forte dualité entre un secteur moderne qui représente environ 7 % des emplois (dont 60 % dans le privé et également 60 % d'emploi qualifiés, cette proportion étant plus forte dans le public que dans le privé) et un secteur informel qui en représente par complémentarité 93 %. Ces tendances sont restées relativement pour ce qui est du secteur informel, et une diminution forte de la proportion de l'emploi agricole (de 55 % en 1985 à 31 % en 2005) et une augmentation concomitante de l'emploi informel non agricole. Ce dernier, accueille ceux qui ne veulent pas devenir agriculteurs et qui ne trouvent pas d'emploi dans le secteur moderne, il sert de réservoir tampon avec une productivité moyenne du travail au fur et à mesure que les nombres qui s'y trouvent augmentent.

## Des arbitrages budgétaires nationaux moins favorables au secteur

Depuis 1994 la part de l'éducation dans les dépenses courantes de l'état a baissé de façon substantielle passant à 25 % en 2007 alors qu'elle était de 36 % en 1990. Les dépenses courantes de l'Education en unités de PIB ont baissé substantiellement entre 1990 et 2007 passant ainsi de 7,4 % à 4,3 %.

Toutefois, dans une perspective de comparaison internationale, le financement public de l'éducation, même s'il a baissé reste au dessus de la moyenne régionale (25,5 % en 2007 contre 205 % dans la région). la part du PIB pour les dépenses courantes publiques pour l'éducation est de 4,1 % en Côte d'Ivoire contre une moyenne régionale de 3,3 % (correspondant à des financements publics de 24 % plus élevé en Côte d'Ivoire qu'en moyenne dans les pays de la région).

### Des dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants qui complète substantiellement les ressources mobilisées pour le secteur

Les dépenses totales d'éducation supportée par les familles sont estimées en 2007 à 204.5 milliards de FCFA qui viennent s'ajouter aux 396 milliards de FCFA de dépenses publiques (soit un total de 600 milliards de FCFA en 2007). Les dépenses privées représentant 52 % de la dépense publique et 34 % des dépenses nationales de fonctionnement du système au cours de cette même année.

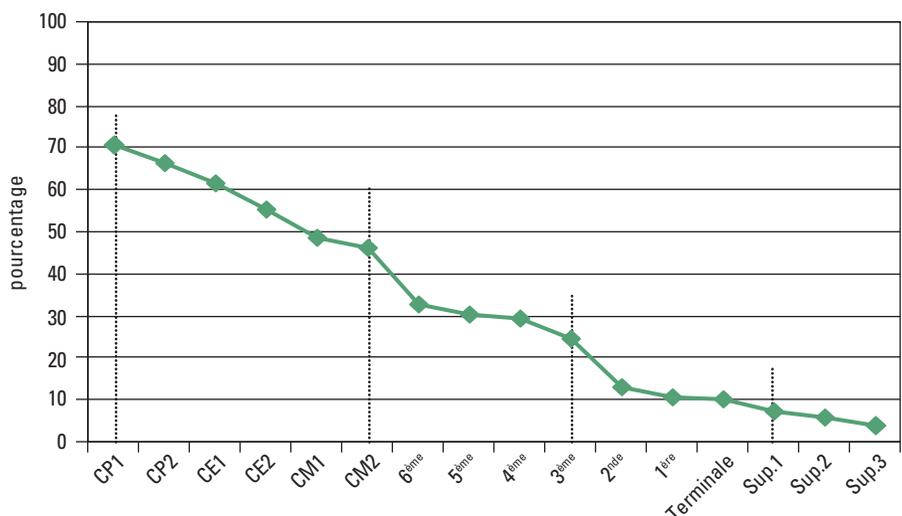
Cette contribution relative des familles est des 37 % dans le préscolaire et relativement plus faible dans le primaire où elle est de 27 %. Au secondaire, les contributions familiales représentent environ 45 % de la dépense nationale, des chiffres plus élevés que ceux constatés dans le technique et dans le supérieur.

### Un achèvement du Primaire faible et un besoin d'amélioration du cycle Primaire pour atteindre l'achèvement Universel

Le taux d'achèvement du primaire en Côte d'Ivoire reste faible (46 %) en raison (i) un accès insuffisant en première année primaire (30 % des enfants n'ont pas accès à l'école) et (ii) une rétention également insuffisante en cours de cycle primaire (35 % des enfants qui ont accès en première année primaire n'atteignent pas la fin du cycle). Le graphique ci-dessus donne une description visuelle de la couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007.

- 70 % de la classe d'âge à accès au primaire (30 %, non)
- 46 % achèvement au moins le primaire (54 %, non)
- 33 % ont accès au secondaire et 25 % à la classe de 3<sup>ème</sup>
- 13 % atteignent la classe de seconde et 10 % la terminale

### ES 1 : Graphique la couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007



Source : MEN.

### Une structure du système qui n'est ni économiquement ni socialement efficace

Dans la partie basse du système, 30 % des enfants ne vont pas du tout à l'école (plutôt des ruraux et des pauvres, plus souvent des filles) et 24 % de la classe d'âge abandonnent leurs études avant d'atteindre la dernière classe du cycle primaire. Ces 54 % représentent dans une large proportion de futurs adultes analphabètes, situation handicapante dans une perspective de productivité du travail, de réduction de la pauvreté et de progrès social.

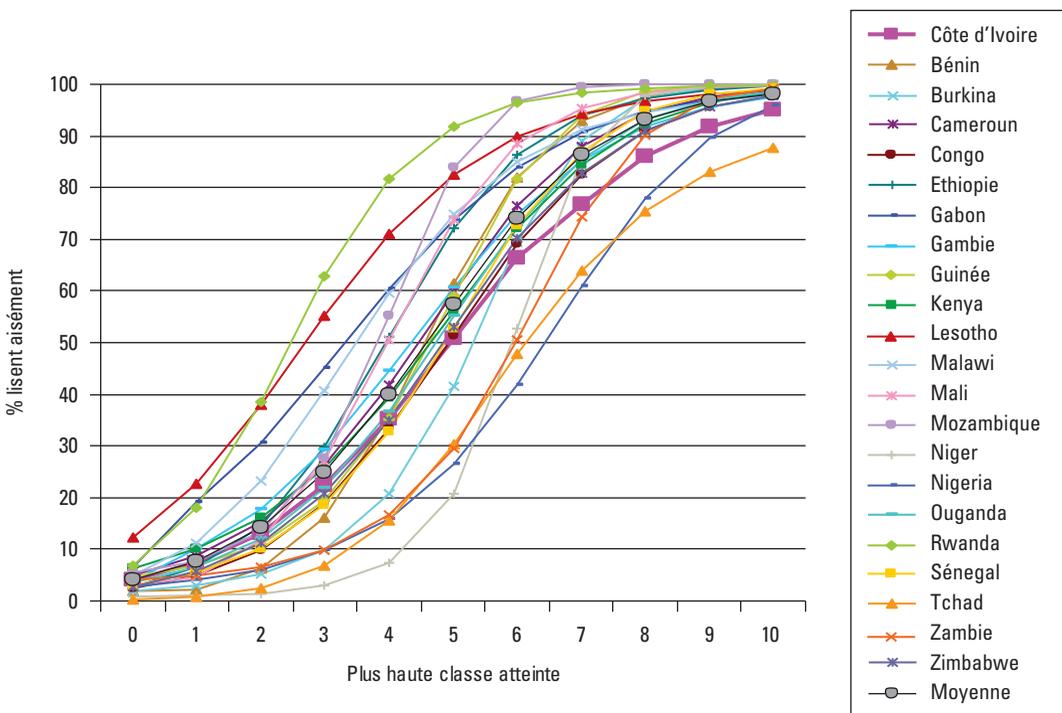
Le peu de régulation dans le système éducatif Ivoirien a conduit à un afflux massif d'étudiants, avec comme conséquence seconde un chômage massif des formés à ces niveaux d'études. On compte ainsi que parmi les 25–34 ans formés au niveau supérieur, 38 % sont en chômage et 30 % occupent un emploi sous-qualifié ; la situation des formés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle n'est guère meilleure.

### Une qualité des services éducatifs qui demande à être confortée

Les éléments factuels sur les acquisitions effectives des élèves sur une base comparative ne sont souvent pas récents ; ils concernent aussi uniquement le cycle primaire. Les dernières évaluations conduites par le PASEC datent d'un peu plus de 10 ans et plaçaient la Côte d'Ivoire dans une position proche de la moyenne au sein des pays francophones.

La mesure sur base de rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte dans l'enquête MICS de 2006 positionne la Côte d'Ivoire un peu en dessous de la moyenne régionale ;

### ES 2 : Rétention de l'alphabétisation chez les adultes (22–44 ans) dans un certain Nombre de pays



cela dit, en termes absolus, ce ne sont que 66 % des jeunes adultes qui peuvent lire une phrase simple sans difficulté. Ces observations pointent donc vers l'idée que si le niveau d'acquis des élèves ivoiriens dans le primaire n'est sans doute pas très en dessous de la moyenne régionale, il demande manifestement à être conforté.

### **Des ressources qui ont du mal à se transformer en résultats et des marges importantes pour l'amélioration de la qualité**

Sur la base des évaluations existantes sur les acquis des élèves de CP2, CE2 et de CM2, menée en mathématiques et en Français dans le pays en 2003 (échantillon de 6 000 élèves) que sur celle des résultats au CEP en 2006, il apparaît que le système éducatif ivoirien a des difficultés à transformer les ressources utilisées en résultats. Ce constat indique clairement que si la qualité des services reste une préoccupation, il est certain aussi que son amélioration passe par utilisation plus efficace des ressources.

### **Un système éducatif globalement inéquitable dans la répartition des ressources entre les différents niveaux de l'éducation**

La forme de la pyramide des scolarisations, avec environ 30 % qui n'ont même pas accès à l'école, et un nombre un peu plus élevé qui ne va pas au-delà du primaire, alors qu'une proportion relativement faible de la classe d'âge accède au second cycle secondaire et à l'enseignement supérieur où les coûts sont beaucoup plus élevés, conduit à une concentration forte des ressources publiques allouées au système éducatif du pays. On considère en effet que 55 % du volume de ces ressources se trouve concentré dans les mains des 10 % les plus éduqués. La concentration des ressources est certes une caractéristique commune à tous les pays, mais le chiffre de la Côte d'Ivoire sur cet aspect est sensiblement plus élevé que ce qui est observé en moyenne dans les autres pays de la région (respectivement 44 et 33 % dans le groupe des pays francophones et anglophones). C'est au sein de cette structure globale de concentration des ressources publiques en éducation que se construisent les disparités éducatives entre groupes sociaux au sein de la société ivoirienne.

### **De fortes disparités sociales, croissantes avec le niveau d'études et très fortes selon la localisation géographique et le niveau de pauvreté de la famille**

Si elles sont présentes au primaire, les disparités sociales se creusent fortement à partir du premier cycle secondaire pour s'accroître par la suite. Le genre et la zone d'habitat constitue des facteurs discriminants, c'est ainsi que l'on trouve que les garçons ont 11 % plus de chances que les filles de fréquenter le primaire pour atteindre 47 % au secondaire et 60 % au supérieur. Les garçons ont deux fois plus de chances d'être scolarisés que les filles dans le supérieur.

Ces disparités ont tendance à se creuser davantage selon les zones et le niveau des populations. C'est ainsi que si les garçons ont 60 % de chances de plus que les filles

d'accéder au lycée, les urbains ont pour leur part 4,3 fois plus de chances que les ruraux et les enfants issus du groupe des 40 % les plus riches 7,3 fois plus de chances d'y être scolarisés que les enfants issus du groupe des 40 % les plus pauvres.

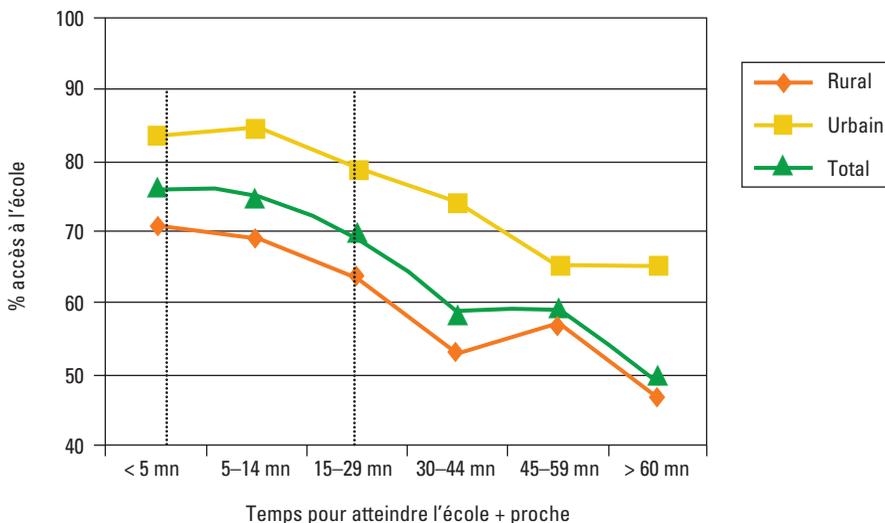
En outre, des disparités existent aussi entre les différentes régions administratives du pays. Il est estimé, par exemple, que le taux d'accès à l'école est supérieur à 80 % à Abidjan et dans la région Centre Ouest, alors qu'il n'est que de 35 % dans la région Nord et 41 % dans la région Nord Ouest.

### Un nombre important d'enfants restent encore exclus de l'école

La Côte d'Ivoire compte environ 3,6 millions d'enfants de moins de six ans. Il est estimé qu'environ 42 % des jeunes en âge d'être à l'école primaire n'y sont pas ; ce groupe compte, en 2007, 1,2 millions de jeunes (dont 800 000 enfants qui n'ont pas du tout accès à l'école). Ces jeunes sont plus que proportionnellement issus de familles rurales et pauvres, et sont plus souvent des filles. En plus de cette situation, il est estimé que dans la population 15-45 ans, 63 % des individus sont analphabètes. Globalement, les populations qui sont exclues de l'école le sont pour des raisons à la fois d'offres et de demandes. L'analyse des données disponibles a montré que selon le lieu de résidence et la distance, l'accès est moindre en milieu rural qu'en milieu urbain ; l'écart global est de l'ordre de 17 points (66 % en milieu rural contre 83 % en milieu urbain). **La distance de l'école quant à elle semble bien constituer un handicap à la scolarisation.** Les chances d'accès à l'école diminuent de façon assez significative pour s'établir à 59 % lorsque l'enfant devrait marcher entre 30 et 60 mn pour accéder à l'école primaire, et tomber en dessous de 50 % si l'école est à plus d'une heure de marche du domicile familial.

Ces chiffres manifestent aussi un effet de demande dans le système éducatif qui reste prégnant. Au total, en supposant que la demande de scolarisation des individus pour

### ES 3 : % Accès au primaire selon la distance à l'école primaire la + proche



lesquels l'école est lointaine est comparable à celle des individus pour lesquels une école primaire est à proximité de leur domicile,<sup>1</sup> on aboutit à un rôle quantitatif de l'offre qui ne représente que 12,8 % des raisons de nonaccès à l'école primaire en Côte d'Ivoire dans la période actuelle et, par complémentarité à un rôle de la demande qui représente 87,2 % des raisons de nonaccès. Le non accès à l'école est massivement dû à une demande scolaire lacunaire.

### **Des coûts salariaux élevés et des dépenses courantes non salariales généralement insuffisantes**

En comparaison des autres pays, le salaire moyen des enseignants en Côte d'Ivoire 28 % plus élevé que ce qui est observé en moyenne dans les pays de la région dans le primaire,<sup>2</sup> sachant que le secondaire, le surcoût relatif est de plus de 40 % dans le secondaire. Les salaires des enseignants sont aussi élevés dans le contexte national ; en effet, il est estimé que pour un même niveau de qualification et une même expérience professionnelle, les enseignants sont mieux payés, (i) d'environ 10 à 15 % par rapport aux fonctionnaires et (ii) d'environ 40 % par rapport aux salariés du secteur moderne privé. Au Primaire, par exemple, le salaire des enseignants ordinaires (IO) est 6 fois le PIB par habitant alors que celui des Instituteurs Adjointes (IA) ne représente que 3,9 le PIB par habitant.

Par ailleurs, on note que le montant des dépenses courantes hors salaires (celles qui permettent d'acquérir des manuels scolaires et des matériels pédagogiques, de mettre en place des actions d'évaluation et de formation continue, de maintenance, . . .) est généralement spécialement faible dans l'ensemble des niveaux éducatifs, dans le primaire où elles ne représentent que 9 % des dépenses courantes, mais surtout dans les deux cycles de l'enseignement secondaire où ce ne sont que moins de 3 % des dépenses courantes qui sont affectés à ces items.<sup>3</sup>

### **Des progrès substantiels sont à envisager dans le domaine de la gestion et de la mise en œuvre des politiques du national au local**

Les analyses conduites permettent d'observer que des lacunes importantes demeurent dans la gestion et le pilotage du système éducatif Ivoirien. Les allocations de moyens et de personnels aux écoles souffrent d'un degré excessif d'aléa.

Au niveau des écoles (graphique de droite) on note que les différents établissements primaires du pays d'une part disposent de moyens très différents (ce phénomène dérive directement du point noté ci-dessus), et d'autre part ont des taux de réussite au CEP

<sup>1</sup> Cette hypothèse est plutôt favorable à l'estimation du rôle de l'offre car les individus éloignés de l'école sont sans doute en moyenne plus pauvres et plus traditionnels que les individus qui ont une école proche de chez eux.

<sup>2</sup> Pour le primaire, la référence internationale doit être étendue à la prise en compte du paramètre du cadre indicatif de l'IMOA-EPT (3,5 fois le PIB par habitant du pays) ; le chiffre de la Côte d'Ivoire se situe à 54 % au dessus de cette référence, ce qui constitue une difficulté évidente aussi, dans la perspective de l'admission du pays à l'initiative internationale.

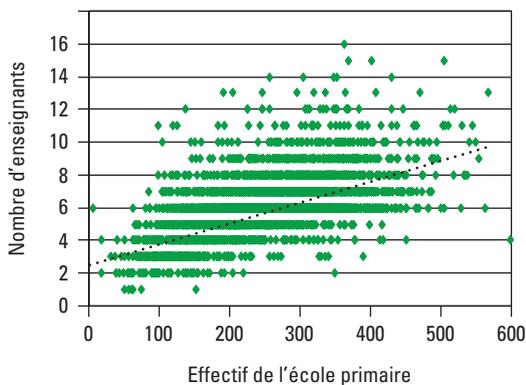
<sup>3</sup> Cette faiblesse des dépenses de fonctionnement hors salaires vaut aussi pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, ainsi que pour l'enseignement supérieur.

**Tableau 1 : Comparaison temporelle et internationale de la rémunération des enseignants**

Country	Salaire (PIB/habitant)		
	Primaire	Sec 1	Sec 2
<b>Côte d'Ivoire</b>			
1970 (global)	8,8	—	—
1980 (global)	7,6	—	—
1990 (global)	7,3	—	—
2000 (global)	4,3	6,6	
2007 (IO-CAPES)	6,0	10,5	10,5
2007 (IA-CAPCM)	3,9	8,5	—
<b>2007 (global)</b>	<b>5,4</b>	<b>9,0</b>	<b>10,3</b>
Rapport avec primaire	1,0	1,67	1,91
Burundi	6,8	9,3	11,0
Cameroun	3,9	6,5	6,8
Ghana	3,9	3,9	5,9
Guinée	1,7	2,9	2,9
Madagascar	4,4	4,3	7,7
Mali	6,0	6,8	8,3
Mauritanie	3,3	3,7	4,8
Nigeria	4,9	7,2	7,2
Ouganda	3,2	7,4	7,4
Rwanda	3,9	5,9	6,4
Sénégal	4,6	6,2	7,1
Tanzanie	3,8	5,2	5,2
Zambie	3,1	3,7	4,7
<b>Moyenne 33 pays IDA d'Afrique</b>	<b>4,3</b>	<b>6,1</b>	<b>7,5</b>
Rapport avec primaire	1,0	1,40	1,73
Côte d'Ivoire / regional average	1,25	1,48	1,38

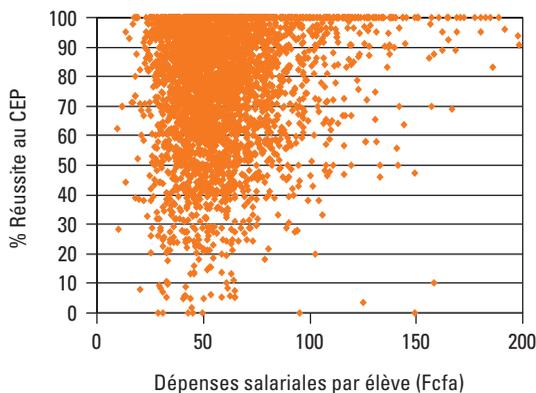
Source : Calculs des auteurs.

**ES 4 : Allocation des enseignants aux écoles primaires**



Source : MEN.

**Relation entre moyens et résultats**



également très variables (pratiquement de 0 à 100 % de réussite). Mais on ne trouve pas de relation statistiquement significative entre les moyens mobilisés par élève et les résultats académiques obtenus. A niveau de moyens par élève comparables, le taux de réussite est extrêmement variable d'une école à l'autre (on aboutit d'ailleurs à la même conclusion qu'on se fonde sur le score moyen à des tests standardisés ou bien sur les résultats aux examens nationaux).

# Le contexte démographique, économique et des finances publiques

**A**vant de cibler les aspects démographiques, économiques et des finances publiques qui caractérisent le contexte du secteur de l'éducation et de son développement, il est utile de commencer par une mise en perspective plus globale qui identifie les caractéristiques du pays et de sa situation générale.

## Caractéristiques générales de la Côte d'Ivoire

### *Aspects physiques*

Pays d'Afrique de l'Ouest, d'une superficie de 322 400 km<sup>2</sup>, la République de Côte d'Ivoire est limitée au nord par le Mali et le Burkina Faso, à l'est par le Ghana, à l'ouest par la Guinée et le Liberia. Sa façade maritime, au sud, borde l'océan Atlantique sur 550 km. Le relief se caractérise par trois grands ensembles : les plaines au sud et au centre, les plateaux, au nord et le massif montagneux à l'ouest où culmine le mont Nimba (1 752 m). On distingue trois types de végétation : la forêt de type équatorial (végétation luxuriante, grandes variétés d'essences, arbres géants) qui occupe les 2/5 du pays à l'est ; la savane au nord (d'abord arbustive puis de plus en plus herbeuse) ; le long de la côte, un cordon alluvionnaire, planté de cocotiers, bananiers, palmiers à huile et hévéas. Quatre fleuves principaux irriguent le pays : Cavally, Sassandra, Bandama et Comoé.

### *Contexte démographique*

De 1,8 millions d'habitants en 1920, la population de la Côte d'Ivoire a beaucoup augmenté pour atteindre 3,1 millions d'habitants en 1955 puis 6,7 millions en 1975. Le dernier recensement de 1998 estimait la population à 15,4 millions d'habitants (51 % d'hommes et 49 % de femmes). Les dernières estimations (OCDE, 2007) indiquent que la population ivoirienne serait de 18,5 millions d'habitants en 2006. La population est

caractérisée par un fort taux de croissance (3,4 % annuel) et une mortalité encore élevée (112 pour 1000 de mortalité infantile et 400 pour 100 000 de mortalité maternelle). Près de 53 % de la population a moins de 20 ans. La jeunesse est à la fois un atout (renouvellement des ressources humaines et potentialités économiques) et un défi dans la mesure où elle pose des problèmes de scolarisation, d'emploi, de santé et de loisirs, etc. Le dynamisme démographique est la résultante de trois principaux facteurs, à savoir un taux d'accroissement naturel élevé, une immigration importante (26 % d'étrangers) et une urbanisation rapide (43 % de la population).

Sur le plan de la distribution spatiale, la population ivoirienne est inégalement répartie sur le territoire national. La densité moyenne est de l'ordre de 57 habitants/km<sup>2</sup>, mais 78 % de la population occupent 47 % du territoire national dans le sud forestier, alors que les 22 % de la population restant occupent 53 % de la superficie du territoire national dans la zone de savane.

Au plan de la structuration sociolinguistique, la population ivoirienne est composée d'une soixantaine de groupes ethniques répartis entre quatre grandes aires sociolinguistiques : Akan, Mandé, Krou et Gür.

### *Contexte politique et social*

Au plan politique, la Côte d'Ivoire est confrontée à une instabilité sans précédent depuis le coup d'Etat de 1999 et à des tensions politiques qui se sont soldées par le conflit armé de 2002 et la scission du territoire ivoirien en deux parties. Après une série de sommets, rencontres et médiations au niveau national et international, le pays n'est toujours pas parvenu à la résolution définitive de cette crise. Une des conséquences est que le pays vit une situation de « ni guerre, ni paix ». Le territoire est toujours divisé en deux et sous le contrôle de deux forces antagonistes en présence d'un contingent de forces onusiennes et françaises dites « impartiales ».

L'évolution récente du dialogue entre les protagonistes qui a été sanctionné par l'accord de Ouagadougou du 4 mars 2007 décrit de façon détaillée toute une série de mesures qui devraient conduire à la stabilisation politique et à la résolution définitive de la crise.

Sur le plan social, la crise a amplifié le taux de pauvreté, qui toucherait 48,8 % de la population en 2006 contre 38,4 % en 2002. Le dernier rapport du PNUD sur le développement humain 2006 classe le pays au 164<sup>ème</sup> rang sur 177 pays, avec un indice de développement humain durable de 0,421 en 2004. Le chômage des jeunes demeure très élevé, les services sociaux de base se sont dégradés et le VIH/sida est endémique.

Le système éducatif de tout pays entretient avec la société au sein de laquelle il fonctionne des relations duales :

- (i) en premier lieu, la société fixe des éléments contextuels qui influent significativement sur la couverture du système et sur son fonctionnement. Il peut s'agir de contraintes externes qui limitent son développement, notamment la dimension démographique qui détermine le nombre des jeunes candidats à la scolarisation, ainsi que la dimension économique qui détermine le volume des ressources susceptibles d'en assurer le financement. Il s'agit aussi des valeurs et pratiques

sociales générales qui induisent la demande d'éducation et contribuent à la définition du contenu de l'enseignement.

- (ii) en second lieu, le système éducatif contribue au développement du pays par ses nombreux effets bénéfiques tels que sur le développement de la vie publique dans un contexte démocratique, l'accroissement de la productivité du travail, le renforcement des capacités nationales de conception et d'exécution des politiques, l'innovation, qu'elle soit économique, financière ou technologique, la planification des naissances, l'amélioration de la situation de la santé dans le pays, la réduction de la mortalité infantile et de la pauvreté, etc.

Dans ce chapitre, nous examinerons principalement le premier de ces deux aspects dans ses dimensions démographique, économique et des finances publiques.

## Le contexte démographique

### *L'évolution de la population globale et de la population scolarisable*

La Côte d'Ivoire a réalisé un recensement général de la population et de l'habitat en 1998, faisant suite au recensement précédent de 1988. Le tableau 1.1<sup>4</sup> ci-après donne les principales évolutions constatées entre ces deux recensements, ainsi que les projections pour l'année 2006 qui servira de référence dans cette étude, et pour l'année 2020 utilisée comme horizon cible de moyen terme dans les travaux plus prospectifs.

Au cours de la période intercensitaire allant de 1988–1998, **la population totale résidente du pays** est passée de 10 815 694 habitants à 15 366 672 habitants, marquant une croissance annuelle moyenne de 3,6 %. Ce taux consolide à la fois la croissance naturelle de la population résidente en 1988 et le solde migratoire externe positif qui a globalement caractérisé la période 1988–1998. Il a été estimé sur cette même période que les migrations vers le pays ont concerné environ 1,2 millions de personnes, suggérant ainsi un taux de croissance naturelle de la population de l'ordre de 2,7 % par an sur la période comprise entre les deux recensements. On notera aussi que la population rurale<sup>5</sup> représente environ 58 % de la population totale du pays en 1998 alors qu'elle représentait 61 % en 1988, traduisant ainsi une tendance générale à l'urbanisation. En 2006, il est estimé que la population rurale représenterait environ 55 % de la population globale du pays.

Les projections de la population globale du pays, du fait de la transition démographique en cours et d'un apport extérieur moindre, tablent sur un taux de croissance annuel de l'ordre de 3,1 % entre 1998 et 2006 et de 2,6 % entre 2006 et 2020. Ceci conduirait à une population nationale estimée à 19,6 millions en 2006 et à 28,2 millions en 2020. Notons que si le chiffre projeté par l'INS pour 2006 est proche de celui proposé par le Département de la population des Nations Unies, la différence est relativement marquée

<sup>4</sup>Les données du tableau ont été obtenues à partir de lissages afin d'éviter les symptômes liés aux âges ronds lors de la collecte des données brutes

<sup>5</sup>Selon les conventions retenues par l'INS

**Tableau 1.1 : Evolution de la population d'âge scolaire et totale du pays, 1988–2020**

Population (000)	Recensement 1988			Recensement 1998			Projection 2006			Projection 2020		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
3–5 ans	—	—	—	752,6	712,2	1 464,8	817,6	820,3	1 637,9	1 245,9	1 231,5	2 477,5
6–11 ans	905,8	951,0	1 856,8	1 343,6	1 259,9	2 603,5	1 443,6	1 423,7	2 867,3	2 125,6	2 113,8	4 239,4
12–15 ans	443,4	467,0	910,4	774,1	746,0	1 520,1	893,9	845,0	1 739,0	1 187,2	1 188,0	2 375,2
16–18 ans	323,2	285,7	609,0	507,2	532,1	1 039,3	619,4	582,5	1 201,9	787,4	790,5	1 577,9
<b>Population totale</b>	<b>5 527,3</b>	<b>5 288,4</b>	<b>10 815,7</b>	<b>7 844,7</b>	<b>7 522,0</b>	<b>15 366,7</b>	<b>10 024,0</b>	<b>9 633,8</b>	<b>19 657,7</b>	<b>14 348,6</b>	<b>13 900,7</b>	<b>28 249,3</b>

Source : Institut National de la Statistique et ajustements par les auteurs.

pour l'année 2020 (24,3 millions contre 28,2 millions pour l'INS) ; les projections des Nations Unies tablent en fait sur une réduction plus sensible de la croissance.<sup>6</sup>

Concernant **la population d'âge scolaire**, la population âgée de 6 à 11 ans passe de 1 856 838 au recensement de 1988 à 2 603 500 à celui de 1998, impliquant un taux moyen annuel de croissance de 3,4 %. Cette valeur est un peu inférieure à celle identifiée pour la population nationale globale, suggérant que le pays était déjà entré dans le phénomène de transition démographique au cours des années 90.<sup>7</sup> Les projections faites pour les années postérieures à 1998 intègrent la prise en compte de la transition démographique, qu'il s'agisse de celles faites par l'INS ou par les Nations Unies. Cela signifie que le taux de croissance de la population jeune diminue par rapport à celui constaté entre 1988 et 1998. Ainsi, il est anticipé que le taux de croissance de ce groupe d'âge s'établisse à 2,4 % entre 1998 et 2020, contre 3,4 % constaté entre 1988 et 1998.

Au total, même si la contrainte démographique demeure significative dans les années à venir (il est anticipé que le nombre des jeunes de 6 à 11 ans passe de 2,87 millions en 2006 à 4,24 millions en 2020, une augmentation de 47 %), les chiffres traduisent une réduction progressive du rythme de croissance de la population de 6 à 11 ans. En effet, le rapport entre le nombre d'enfants de 6 à 11 ans et celui de la population nationale s'établit à 16,9 % au recensement de 1998 ; ce rapport est estimé à 15 % en 2020. Cela signifie globalement une diminution du poids des jeunes à scolariser pour la population adulte qui en assure de fait le financement.

### *La population active*

La population active du pays a connu à la fois une forte augmentation au cours des dernières années et des changements très forts dans sa répartition entre les différents secteurs d'activité économique. Le tableau 1.2 ci-après présente les chiffres selon les statistiques du BIT.

<sup>6</sup>1,8 % entre 2006 et 2020, chiffre fondé sur une estimation plus intense de la transition démographique dans le pays

<sup>7</sup>Cette situation est d'une certaine façon confirmée par le fait que les chiffres de croissance inter-censitaire sont plus élevés pour les jeunes de 12 à 18 ans que pour ceux de 6 à 11 ans.

**Tableau 1.2 : Evolution de la population active, 1985–2003\***

Secteur		Type d'emploi	1985	1990	1995	2000	2003
Agriculture	Nombre		1 936 108	1 978 500	2 192 815	2 095 897	1 953 047
	%		55,1 %	46,0 %	43,0 %	35,8 %	31,1 %
Industrie	Nombre	Formel		31 815			34 881
		Informel		54 236			52 322
		Total	90 143	86 051	93 737	85 198	87 203
	%	Ensemble	2,6 %	2,0 %	1,8 %	1,5 %	1,4 %
Services	Nombre	Formel		258 962			431 449
		Informel		1 979 852			3 813 366
		Total	1 489 516	2 238 814	2 808 993	3 666 581	4 244 725
	%	Ensemble	42,4 %	52,0 %	55,1 %	62,7 %	67,5 %
<b>Total</b>	<b>Nombre</b>	<b>Ensemble</b>	<b>3 515 766</b>	<b>4 303 365</b>	<b>5 095 545</b>	<b>5 847 677</b>	<b>6 284 975</b>
Agricole	Nombre		1 936 108	1 978 500 (46,0 %)	2 192 815	2 095 897	1 953 047 (31,1 %)
Informel non agricole	Nombre	Ensemble		2 034 088 (47,3 %)			3 865 588 (61,5 %)
		Industrie		54 236			52 322
		Services		1 979 852			3 813 366
Moderne	Nombre	Ensemble		290 777 (6,8 %)			446 330 (7,1 %)
		Industrie		31 815			34 381
		Services		258 962			431 449
<b>Total</b>	<b>Nombre</b>	<b>Ensemble</b>	<b>3 515 766</b>	<b>4 303 365 (100 %)</b>	<b>5 095 545</b>	<b>5 847 677</b>	<b>6 284 975 (100 %)</b>

Source : Statistique de l'emploi et du travail, BIT et estimations base enquêtes de ménages.

\* Tous ces chiffres sont fournis à l'unité près; mais il faut garder en mémoire qu'il s'agit seulement d'estimations (sans doute raisonnables) et que cette précision est évidemment illusoire.

De 1985 à 2003, la population active de la Côte d'Ivoire a augmenté de près de 80 %, passant de 3,5 millions à 6,3 millions. Au cours de cette période, de profonds mouvements ont été enregistrés :

- Le nombre d'actifs du **secteur agricole** reste pratiquement inchangé avec un peu moins de 2 millions de personnes. Cependant l'augmentation de la population active nationale, sur la même période, induit une baisse de la part de la population active agricole qui passe de 55 % en 1985 à 31 % en 2003.
- Dans le même temps, le nombre d'actifs du **secteur de l'industrie** reste, lui aussi relativement stable avec même une légère diminution (de 90 143 en 1985 à 87 203 en 2003). Il convient de noter que déjà en 1985, la part du secteur industriel dans l'emploi était faible (2,6 %) ; celle-ci diminue sur la période pour se situer à seulement 1,4 % en 2003.
- Le **secteur des services** connaît la plus forte évolution de ses effectifs qui sont passés de 1,5 millions en 1985 à 4,2 millions en 2003. Notons toutefois qu'il s'agit de la population active globale et non de la population active occupée, sachant que selon l'enquête de ménage (ENV 2002), on compte environ 1,4 millions de personnes qui

se déclarent chômeurs et dont la grande majorité est sans doute attachée « génériquement » au secteur des services.<sup>8</sup>

Le tableau montre aussi **la distinction entre le secteur de l'emploi moderne et celui de l'emploi informel**. Au niveau de l'agriculture, une part prépondérante est de type informel. Concernant le secteur industriel, il se partage entre le moderne et l'informel, ce dernier représentant environ 60 % des effectifs globaux. Dans les services, l'emploi moderne est assez bien représenté avec un chiffre estimé à 431 469 en 2003, dont près de 200 000 dans le secteur public et 230 000 dans le secteur privé. Bien que les chiffres de l'emploi moderne soient substantiels dans ce secteur d'activité, la part de l'emploi informel est majoritaire (89 %).

La partie basse du tableau consolide la distinction des différents types d'emploi au sein de la population active. En 2003, l'emploi du secteur primaire représente 31,1 % de la population active globale, alors que l'emploi informel compte pour 61,5 % du total, et que la part de l'emploi moderne est limitée à 7,1 %.

En termes dynamiques, la comparaison des informations pour les années 1990 et 2003 est éclairante : en effet, le secteur agricole stagne en effectif et diminue de façon importante en valeur relative, passant de 46 à 31 % de la population active. Dans le même temps, les effectifs de l'emploi moderne augmentent de façon significative, passant de 291 000 en 1990 à 446 000 en 2003 (soit une augmentation de 50 %) ; mais en valeur relative, c'est une évolution presque insignifiante qui est enregistrée, la part de l'emploi moderne passant de 6,8 % en 1990 à 7,1 % en 2003.<sup>9</sup> C'est dans le secteur de l'emploi informel non agricole (essentiellement des services) qu'on trouve la plus nette augmentation des effectifs de la population active entre 1990 et 2003. En effet, sur l'augmentation globale de la population active de 1,99 millions sur la période, le secteur agricole perd 25 000 emplois, alors que le secteur moderne en gagne 155 000, mais l'emploi informel non agricole augmente de 1,8 millions (92 % de l'augmentation totale).<sup>10</sup>

Entre un secteur agricole qui attire peu, notamment les jeunes, et un secteur de l'emploi moderne, certes attractif mais qui progresse peu et dont l'accès est contrôlé, le secteur de l'emploi informel non agricole se comporte comme un secteur d'ajustement accueillant tous ceux qui ne sont pas employés dans l'agriculture ou ont trouvé un emploi moderne. Une conséquence de cette situation est que le secteur de l'emploi informel non agricole est caractérisé par une forte hétérogénéité entre ceux qui exercent un emploi bien identifié et rémunérateur et ceux qui exercent des emplois intermittents, peu rémunérateurs et souvent proches du chômage. Nous reviendrons sur ces aspects dans le chapitre 5 de ce rapport.

<sup>8</sup>On ne connaît pas avec une précision suffisante le nombre de chômeurs au cours de l'année 1985. En 1985, il est probable que le nombre de chômeurs était inférieur à 400 000 personnes.

<sup>9</sup>On notera aussi que si une proportion importante des emplois qualifiés se trouve dans le secteur de l'emploi moderne, celui-ci compte en son sein une part significative (près de 40 %) d'emplois qui ne le sont pas.

<sup>10</sup>Il est estimé qu'en 2003, environ la moitié de l'emploi informel non agricole est localisé en milieu rural.

Par ailleurs, il est utile de mentionner qu'un peu plus de 50 % des actifs du pays soit n'ont jamais fréquenté l'école, soit ont abandonné leurs études avant d'atteindre la dernière classe du cycle primaire, la grande majorité étant analphabète. Moins de 10 % de la population active ont un niveau de scolarisation qui dépasse celui du premier cycle secondaire.

## Le contexte macroéconomique et l'évolution des recettes de l'Etat

Le Produit Intérieur Brut (PIB) est une mesure de la richesse du pays au cours d'une année donnée (somme des valeurs ajoutées par les différents secteurs économiques). Cette statistique a connu une croissance substantielle sur la période allant de 1990 à 2007, les données pour l'année 2008 étant seulement une estimation) en passant de 2 939 milliards de Fcfa en 1990 à 9 496 milliards de Fcfa en 2007 (croissance moyenne annuelle de l'ordre de 7 %) en termes nominaux (tableau 1.3). Mais, la performance est encore plus modeste lorsqu'on l'évalue en termes réels (Francs Cfa de l'année 2007) avec une évolution de 7 379 milliards de Fcfa en 1990 à 9 496 milliards de Fcfa en 2007. Sur la base de l'évolution en termes réels, le taux moyen de croissance entre 1990 et 2007 se situe alors seulement à 1,5 % par an.

Comme le rythme de croissance du PIB en termes réels a été inférieur à celui de la population du pays (le taux moyen de croissance annuel entre 1990 et 2003 est estimé à 3,3 %), il en résulte que le PIB par habitant en termes réels a baissé significativement, de 636 000 Fcfa en 1990 à 471 000 Fcfa en 2007, une baisse d'environ 25 % sur la période. Au total, il est clair que les 15 dernières années n'ont pas été caractérisées par un contexte macroéconomique favorable ; cette assertion vaut aussi pour la période récente, le chiffre du PIB par habitant en valeur monétaire constante ayant baissé d'environ 15 % entre les années 2001 et 2007. Ces difficultés globales ne peuvent qu'avoir eu des conséquences négatives sur les ressources publiques du secteur et sur son fonctionnement. Avant d'aborder ce point, examinons maintenant comment ont évolué les recettes publiques sur les 15 dernières années.

Sur la période, les recettes publiques nationales ont augmenté (partie droite du tableau 1.3). Mais les évolutions peu favorables du PIB du pays (associées à une croissance démographique soutenue) ont conduit à la réduction de la pression fiscale (part des recettes publiques nationales dans le PIB du pays) a en outre dû être réduite. Ainsi, alors que cette statistique valait 21,5 % en 1990, elle décroît progressivement au début de cette décennie pour atteindre une valeur minimale de 16,4 % en 1999, pour remonter progressivement ensuite et se situer à 19,5 % (estimation) en 2007. Une conséquence de ce double mouvement est que les recettes nationales de l'Etat par habitant, en valeurs monétaires constantes (Fcfa de l'année 2007), baissent de 136 500 en 1990, à seulement 91 600 Fcfa en 2007,<sup>11</sup> une réduction très substantielle (de l'ordre d'un tiers) en termes réels sur la période comprise entre 1990 et 2007.

---

<sup>11</sup>Après une valeur minimum de 82 900 Fcfa en 2003.

**Tableau 1.3 : Principaux agrégats macro-économiques et recettes de l'Etat, 1990–2008\***

Années	Produit Intérieur Brut – PIB (1)		Population (milliers)	PIB/Tête (000 Fcfa)		Revenus de l'Etat (1) (milliards Fcfa)				Source extérieure, Investissement
	Prix courants (milliards Fcfa)	Prix constants (Milliards Fcfa de 2007)		Prix courants	Prix constants de 2007	Source nationale, Revenus courants		En % du PIB	Par habitant en 000 Fcfa de 2007	
						Totaux prix courants	En % du PIB			
1990	2 939	7 379	11 602,7	253	636	630,8	136,5	21,5%	32,7	
1991	2 960	7 382	12 017,4	246	614	576,9	119,7	19,5%	53,5	
1992	2 952	7 364	12 447,0	237	592	594,4	119,1	20,1%	42,9	
1993	3 128	7 350	12 891,9	243	570	517,9	94,4	16,6%	46,4	
1994	4 616	7 410	13 352,7	346	555	846,9	101,8	18,3%	97,5	
1995	5 491	7 938	13 830,0	397	574	1 103,3	115,3	20,1%	121,5	
1996	6 210	8 551	14 324,4	434	597	1 256,6	120,8	20,2%	139,0	
1997	6 842	9 040	14 836,4	461	609	1 348,3	120,1	19,7%	130,7	
1998	7 541	9 470	15 366,7	491	616	1 396,6	114,1	18,5%	151,1	
1999	7 731	9 620	15 847,1	488	607	1 270,0	99,7	16,4%	124,8	
2000	7 417	9 264	16 342,5	454	567	1 240,8	94,8	16,7%	105,3	
2001	7 730	9 262	16 853,4	459	550	1 334,0	94,8	17,3%	59,3	
2002	8 006	9 130	17 380,3	461	525	1 432,6	94,0	17,9%	111,2	
2003	7 984	8 988	17 923,6	445	501	1 347,4	84,6	16,9%	89,1	
2004	8 178	9 149	18 484,0	442	495	1 431,6	86,6	17,5%	106,4	
2005	8 621	9 257	19 061,8	452	486	1 471,5	82,9	17,1%	101,6	
2006	9 177	9 336	19 657,7	467	475	1 672,1	86,5	18,2%	68,1	
2007*	9 496	9 496	20 173,5	471	471	1 847,6	91,6	19,5%	85,8	
2008**	10 214	9 831	20 702,8	493	475	2 050,6	95,3	20,1%	109,6	

(1) Source : Estimations Institut National de la Statistique/Département des Statistiques Economiques \* Données provisoires.

## **Les dépenses publiques globales et pour le secteur de l'éducation**

Les recettes publiques ont certes une grande importance, mais ce qui est effectivement disponible à dépenser pour l'Etat, l'est encore davantage. Au cours des années 1990 à 1994, les dépenses publiques du pays dépassent significativement le montant de ses recettes, impliquant un déficit budgétaire très important qui a conduit au programme d'ajustement structurel. Bien qu'incontournable vu l'ampleur des déficits, l'ajustement structurel a toutefois eu des implications très négatives sur le financement public du secteur éducatif. En effet, entre 1991 et 1995, le montant des dépenses publiques courantes pour l'éducation en pourcentage du PIB passe de 6,9 à 3,9 %, une diminution considérable sur une période aussi brève, comme on peut le voir dans la partie droite du tableau 1.4, ci-après.

L'ajustement structurel, associé aux rééchelonnements du club de Paris et aux remises de dettes, ont conduit à une amélioration progressive des finances publiques. En effet, depuis l'année 1996, les déficits sont très réduits et la part du service de la dette dans la dépense publique globale est en nette réduction passant de près d'un tiers au début des années 90 à moins de 10 % dans la période actuelle. Ce contexte permet de créer des marges pour les dépenses publiques « utiles » pour le financement des fonctions collectives de l'Etat, et ce tant pour les dépenses courantes que pour les dépenses d'investissement. Malgré cela, les dépenses courantes globales de l'Etat, exprimées en valeurs monétaires constantes (Fcf de 2007) et rapportées au nombre d'habitant du pays, après avoir baissé fortement entre 1990 et 1994 (baisse de 40 %, passant de 118 000 Fcf à seulement 71 000 Fcf en 1994), ne progressent plus vraiment depuis cette date ; elles connaissent une nouvelle rechute en 2000 et 2001 (de l'ordre de 62 000 Fcf par habitant), et remontent ensuite pour retrouver une situation proche de celle de 1994 (mais encore très inférieure à celle de 1990).

Dans ce contexte des finances publiques globales, les dépenses publiques courantes d'éducation augmentent en valeurs nominales, de 220,6 milliards de Fcf en 1990 à 392 milliards de Fcf en 2007. Mais en termes constants (Fcf de l'année 2007), l'évolution est beaucoup moins favorable puisque c'est une baisse significative qui est observée. Celle-ci est spécialement forte entre 1990 et 1995 puisque les dépenses publiques courantes d'éducation diminuent, en valeurs monétaires de 2007, de 486,1 milliards de Fcf en 1990 à 302,9 milliards de Fcf en 1995 (une baisse de près de 40 %). Après cette année très difficile, les dépenses publiques d'éducation augmentent progressivement pour atteindre 377,4 milliards de Fcf en 2002 ; depuis cette date, et jusqu'à l'année 2007, par contre, c'est globalement une stagnation qui est enregistrée (392,0 milliards de Fcf en 2007).

Cette évolution relativement défavorable du volume des dépenses publiques courantes d'éducation l'est encore davantage si on la met en regard de celle de la population jeune qu'elles sont potentiellement supposées servir. En effet, sur la période qui s'échelonne de 1990 à 2007, la population d'âge scolaire a augmenté d'environ 70 %. Il aurait donc fallu que les dépenses publiques courantes d'éducation eussent augmenté aussi de 70 % sur la période pour laisser, en 2007, les mêmes marges d'action que celles qui prévalaient en 1990. On comprend donc que la baisse du volume des ressources publiques courantes d'éducation en termes constants, associée à une augmentation forte

Tableau 1.4 : Les dépenses de l'Etat et pour le secteur de l'éducation, 1990–2008\*

Années	Dépenses de l'Etat (milliards Fcfa)					Dépenses publiques d'éducation						Dépenses courantes d'éducation			Dépenses totales d'éducation	
	Courantes hors dette	Service de la dette	Capital	Totales	Milliards Fcfa courants	Courantes		Investissement sur ressources				% dépenses courantes de l'Etat hors dette	% PIB	% dépenses totales de l'Etat	% PIB	
						Fcf constants, 2007	Pop 6–15 ans	Nationales	Extérieures	Totales	Totales					
																Milliards
1990	619,9	288,4	74,7	983,0	220,6	486,1	162 188	—	—	3,0	223,6	35,6	7,5	22,7	7,6	
1991	563,6	323,1	87,1	973,8	203,8	442,0	141 710	—	—	3,0	206,8	36,2	6,9	21,2	7,0	
1992	545,1	307,7	89,5	942,3	198,6	413,4	127 346	0,4	1,2	1,5	200,1	36,4	6,7	21,2	6,8	
1993	537,2	255,9	90,8	883,9	199,9	405,5	120 046	2,2	1,3	3,5	203,4	37,2	6,4	23,0	6,5	
1994	619,5	334,2	195,0	1 148,7	207,5	318,4	90 573	7,9	5,6	13,5	221,0	33,5	4,5	19,2	4,8	
1995	719,3	343,2	280,1	1 342,6	212,6	302,9	82 795	15,5	8,4	23,6	236,2	29,6	3,9	17,6	4,3	
1996	771,1	322,2	304,0	1 397,3	231,4	318,5	83 665	12,6	7,9	20,5	251,9	30,0	3,7	18,0	4,1	
1997	838,4	303,2	372,3	1 514,0	250,3	330,8	83 479	18,9	8,2	27,2	277,5	29,9	3,7	18,3	4,1	
1998	857,5	286,3	455,9	1 599,8	264,3	334,2	81 037	11,9	4,7	16,6	280,9	30,8	3,5	17,6	3,7	
1999	887,7	298,6	327,6	1 513,9	278,2	349,2	84 988	19,0	15,0	34,0	312,2	31,3	3,6	20,6	4,0	
2000	840,5	308,1	209,6	1 358,2	272,4	333,5	79 678			10,2	282,7	32,4	3,7	20,8	3,8	
2001	894,3	259,7	143,3	1 297,3	287,6	337,3	79 169			13,4	301,0	32,2	3,7	23,2	3,9	
2002	1 056,1	244,9	257,1	1 558,1	331,6	377,4	87 120			20,2	351,8	31,4	4,1	22,6	4,4	
2003	1 170,8	231,4	213,7	1 615,9	334,9	369,0	83 865			18,3	353,2	28,6	4,2	21,9	4,4	
2004	1 223,4	181,4	228,2	1 633,0	336,5	365,4	81 894			24,2	360,7	27,5	4,1	22,1	4,4	
2005	1 280,9	177,5	235,3	1 693,7	352,2	368,2	81 270			17,5	369,8	27,5	4,1	21,8	4,3	
2006	1 426,2	131,9	279,4	1 837,5	360,9	368,2	79 934			21,8	382,7	25,3	3,9	20,8	4,2	
2007	1 522,0	138,8	271,2	1 932,0	392,0	392,0	83 593			27,3**	419,3	25,8	4,1	21,7	4,4	
2008**	1 554,9	144,3	411,2	2 110,4												

Source : Gouvernement de la République de la Côte d'Ivoire \* : Valeurs exécutées; \*\* : Estimations.

de la population potentielle à servir, conduit à créer des conditions significativement plus difficiles pour le système éducatif en fin qu'en début de période. Pour comprendre comment ces deux évolutions se conjuguent, il est habituel de calculer le rapport entre d'une part le volume des ressources publiques courantes mobilisées pour le secteur de l'éducation et d'autre part le nombre de jeunes d'un groupe d'âge de référence dans la population du pays. De façon conventionnelle, la population d'âge compris entre 6 et 15 ans<sup>12</sup> a été choisie dans le cadre de ce rapport. Le graphique I.1, ci après illustre les résultats obtenus.

Compte tenu de ce qui précède, le graphique montre une forte baisse entre 1990 et 1995. Au-delà de cette date, il avait été observé une augmentation progressive du volume des dépenses publiques courantes d'éducation en termes réels. Le graphique montre que cette augmentation a en fait été tout juste suffisant pour compenser l'augmentation de la population d'âge scolaire dans le pays. Au total, la situation effective du financement de l'éducation en 2007, en référence à la population qu'elle doit potentiellement servir, est plutôt moins satisfaisante que ce qu'elle était en 1995, qui semblait pourtant à priori une année spécialement difficile pour les finances publiques du pays.

L'analyse des dépenses courantes de l'Etat, hors service de la dette, donnait pourtant l'impression d'une amélioration assez sensible des possibilités budgétaires de l'Etat. En fait, la raison de la situation peu favorable du financement public de l'éducation tient en partie au fait que le secteur fait aujourd'hui l'objet d'une priorité intersectorielle beaucoup moins forte qu'elle ne l'était au début des années 1990. Pour identifier cet aspect, le tableau 1.4 utilise le rapport entre les dépenses publiques courantes pour le secteur et les dépenses publiques globales courantes de l'Etat hors service de la dette.

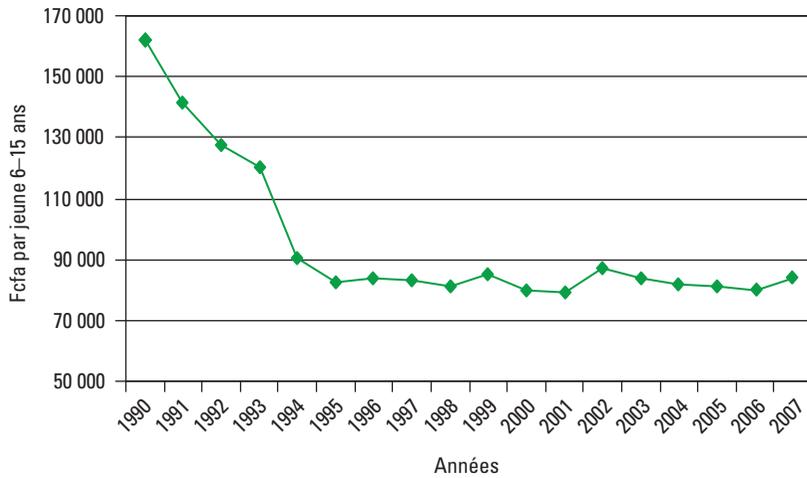
Cette statistique se situait au-delà de 35 % au début des années 1990, un niveau qui plaçait la Côte d'Ivoire parmi les pays du monde qui donnaient la plus forte priorité à l'éducation. Mais la valeur numérique de cette statistique a significativement baissé de puis cette période, comme on peut l'observer dans le graphique I.2, ci-après, pour se situer à 25,8 % en 2007.

Cependant, en dépit de la baisse significative de cette statistique, le niveau observé en 2007 dans le pays reste relativement élevé lorsqu'on le compare avec celui enregistré dans les pays de la région. La comparaison peut être conduite sur la base du rapport entre les dépenses publiques courantes pour le secteur et l'ensemble des dépenses courantes de l'Etat (service de la dette inclus). La valeur de cette statistique se situe à 23,6 % en Côte d'Ivoire en 2007 alors que la moyenne régionale (pour la dernière année où les données sont disponibles) se situe à 18,9 %. On trouve certes 5 pays (parmi les 33 pays IDA d'Afrique subsaharienne) qui accordent une priorité budgétaire plus forte que celle de la Côte d'Ivoire, mais il y a aussi 18 pays pour lesquels la priorité budgétaire pour le secteur est inférieure à la référence de 20 % prise en compte par le cadre indicatif de l'IMOA-EPT, initiative auprès de laquelle le pays envisage de trouver des financements extérieurs pour son système éducatif.

---

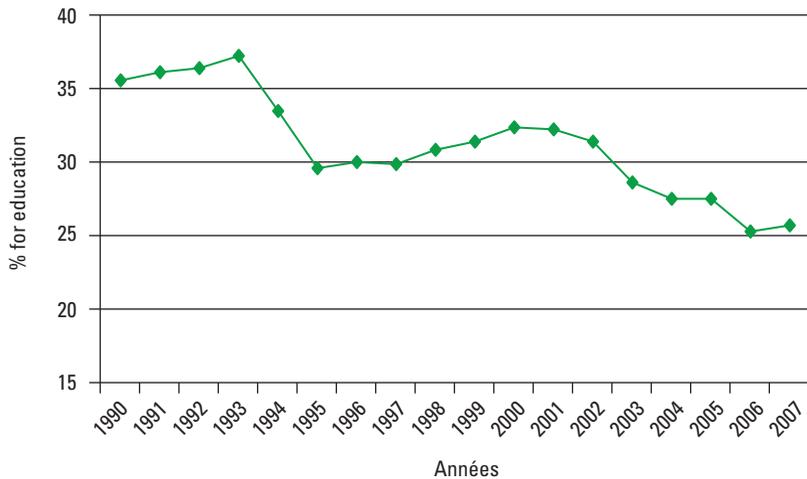
<sup>12</sup>Le choix de ce groupe d'âge est sans doute justifié par le fait que la grande majorité des jeunes scolarisés dans le système éducatif ivoirien est dans le primaire et dans le premier cycle secondaire ; mais le choix du groupe d'âge entre 6 et 18 ans aurait produit essentiellement la même forme de graphique.

**Graphique 1.1 : Dépenses courantes d'éducation (Fcfa de 2007) par jeune (de 6-15 ans), 1990-2007**



Source : Calculs des auteurs sur la base donnes du Gouvernement de la République de la Côte d'Ivoire.

**Graphique 1.2 : Priorité pour l'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat, 1990-2007**



Source : Calculs des auteurs sur la base donnes du Gouvernement de la République de la Côte d'Ivoire.

Une conséquence globale de ces évolutions (pression fiscale, déficit public, importance du service de la dette, priorité pour le secteur au sein des dépenses de l'Etat) est que la part des dépenses publiques d'éducation (courantes ou totales) dans le PIB a diminué de façon drastique entre l'année 1990 (où les dépenses courantes d'éducation représentaient 7,5 % du PIB du pays), et l'année 2007 où les dépenses publiques d'éducation ne

représentent plus que 4,1 % du Produit Intérieur brut du pays (une baisse de près de moitié). Dans la même ligne que ce qui a été dit, plus haut, cette baisse est substantielle et l'âge d'or du financement public de l'éducation semble bien passé. Mais il faut aussi considérer que la valeur observée en 2007 reste aussi supérieure à la moyenne régionale (3,3 %), avec 8 pays, sur les 33 pays IDA d'Afrique subsaharienne, pour lesquels cette statistique est plus élevée que celle constatée pour la Côte d'Ivoire.

### Perspectives possibles pour les années à venir

A priori, on peut considérer que les 15 dernières années en fait ont été mauvaises pour ce qui concerne le contexte macroéconomique et les finances publiques du pays. Il n'est donc pas déraisonnable d'anticiper la possibilité de conditions progressivement plus favorables pour les années à venir.

En premier lieu, on peut anticiper une croissance du PIB par habitant en volume (elle a été négative au cours des 10 dernières années sauf pour la dernière qui retrouverait un chiffre positif). En second lieu, dans une économie qui progresse, on peut aussi anticiper une tendance à l'augmentation de la capacité fiscale.

Enfin, on peut aussi anticiper que si le secteur adopte un plan ambitieux, efficient et crédible, il peut être défendu dans la perspective d'une augmentation de la priorité budgétaire pour le secteur. Il est vraisemblable qu'on ne reviendra pas à la situation très favorable constatée il y a 20 ans (avec un niveau de priorité budgétaire de 35 % qui faisait de la Côte d'Ivoire une exception phare), mais des progrès sont possibles. La conjonction de ces trois facteurs (et notamment du troisième pour lequel les responsables sectoriels peuvent exercer une influence directe notable) peut laisser imaginer une mobilisation significativement accrue de ressources publiques nationales pour le secteur.

Par ailleurs, outre les ressources publiques d'origine nationale, des possibilités significatives existent aussi pour la mobilisation de ressources en provenance de l'aide extérieure. Un bon plan sectoriel sera en effet une base sérieuse pour essayer de mobiliser des fonds spécifiques pour le secteur tant dans le cadre de l'IMOA-EPT, que dans celui du C2D français, sachant que pour ce dernier aspect, ce n'est pas le montant global qui est incertain, mais la capacité du secteur à rendre attractif un ciblage sur l'éducation entre les différents secteurs susceptibles d'être financés dans ce cadre.



# Analyse des scolarisations

**C**e chapitre analyse dans un premier temps la structure des scolarisations et son évolution au cours des dernières années. Les scolarisations seront examinées sous deux angles, de façon globale par l'estimation des différents taux de scolarisation et de manière plus détaillée par la construction des profils de scolarisation. Le chapitre explore ensuite les poids relatifs des facteurs d'offre et de demande dans l'explication de la couverture scolaire, notamment au cycle primaire, et s'achève par l'examen de l'efficacité quantitative du système. Enfin, le chapitre analyse la situation de ceux qui sont en dehors du système, (i) les enfants non scolarisés (ou déscolarisés avant la fin du cycle primaire) et (ii) les adultes analphabètes.

## La structure globale du secteur éducation/formation et les statistiques disponibles

### *La structure du secteur éducation/formation*

Le secteur est sous la tutelle de trois Ministères :

- le Ministère de l'Education Nationale (MEN) s'occupe de l'ensemble des niveaux de l'enseignement général ainsi que du préscolaire et de l'enseignement non formel ;
- le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) a en charge les formations techniques et professionnelles de niveaux secondaires 1 et 2 ;
- 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.

### *Préscolaire, primaire et enseignement secondaire général*

L'enseignement préscolaire est l'étape éducative dispensée par les établissements ouverts aux enfants âgés de 3 à 5 ans.

- Le cycle primaire dure 6 années. Il est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE). L'âge officiel de fréquentation concerne les enfants de 6–11 ans.
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire a une durée théorique de 4 années et est sanctionné par le Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC). Il concerne la population d'âge 12–15 ans. L'accès à ce cycle est conditionné par le succès au concours d'entrée en sixième.
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se fait en trois années et est sanctionné par le baccalauréat. Il concerne la population d'âge 16–18 ans.

### *Enseignement technique et formation professionnelle*

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

Ses structures de formation sont composées de :

- 59 établissements publics de formation, dont trois Lycées Techniques (LT) préparant au BAC et au BTS, neuf Lycées Professionnels (LP) préparant au BT et au BTS, onze Centres de Perfectionnement aux Métiers (CPM) préparant aux BEP, BT, BP et BTS et 36 Centres de Formation Professionnelle (CFP) préparant au CAP et au BEP ;
- 16 structures publiques d'intervention en milieu rural, dont 13 Unités Mobiles (UMF) pour les formations qualifiantes, et 3 Ateliers d'Application et de Production (AAP) pour le perfectionnement des artisans et l'appui logistique aux jeunes diplômés du système ;
- 274 établissements privés de formation agréés par l'Etat.

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

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

### *L'enseignement supérieur*

Le dispositif d'enseignement supérieur est essentiellement sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. On dénombre ainsi en 2006–2007 :

- 3 universités publiques :
  - Cocody : 13 UFR, 2 centres de recherche et 1 école
  - Abobo-Adjamé : 4 UFR, 2 écoles et 1 URS (Daloa)
  - Bouaké : 4 UFR, 1 école, 1 URS (Korhogo) et 1 centre de recherche.<sup>13</sup>
- 4 grandes écoles publiques dont deux écoles professionnelles (ENSEA, INP-HB) et deux écoles de formation de formateurs pour les enseignants du secondaire (ENS et IPNETP) ;
- 18 universités privées ;
- 126 grandes écoles privées.

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

### *Disponibilité des statistiques*

Le système de collecte d'information, relativement performant jusqu'en 2002, a été fragilisé par les événements sociopolitiques récents. Les statistiques actuelles reflètent plus ou moins la réalité du pays dans une situation de sortie de crise. En effet, un nombre non négligeable d'établissements des zones Centre Nord Ouest sont toujours hors d'état de fonctionner. Cette situation concerne tous les niveaux de l'enseignement général, mais aussi l'enseignement technique et la formation professionnelle.

- Pour le MEN, des données par établissement sont disponibles jusqu'en 2001–02. Depuis lors, la collecte s'est limitée à des informations très synthétiques fournies par chaque Direction Régionale. Il est à noter que les données disponibles pour les années 2002–06 concernent la seule zone gouvernementale). On dispose donc d'une information agrégée et partielle concernant les différents segments de l'enseignement général.
- Pour le METFP, il existe des informations agrégées sur les années scolaires 2004–05 et 2005–06 et une situation plus détaillée pour l'année scolaire 2006–07.
- Pour le MESRS, si l'évolution globale du nombre d'étudiants peut être détaillée sans trop de difficultés, les données les plus désagrégées concernent les années 2004–05 et l'année 2006–07 correspondent à l'année de production du dernier annuaire statistique.

<sup>13</sup>Depuis la crise de 2002, une partie de cette université est délocalisée à Abidjan.

## Evolution des effectifs scolarisés par niveau d'enseignement

Le tableau 2.1 présente l'évolution des effectifs scolarisés en Côte d'Ivoire par niveau d'enseignement et type de structure, public/privé :

La baisse que l'on observe entre les années 2002–03 et 2004–05 pour certains degrés d'enseignement est dans une large mesure imputable à la situation sociopolitique qui a prévalu pendant cette période dans le pays. Elle trouve son origine dans la conjonction de deux phénomènes : (i) le premier est « mécanique » et concerne l'absence de collecte de données statistiques scolaires dans certaines zones du pays, et (ii) la seconde concerne la baisse probable du niveau de la couverture scolaire dans d'autres régions, bien qu'elles aient été moins touchées par la crise.

### Préscolaire, primaire et secondaire

Au niveau du préscolaire, on est passé de 32 141 élèves en 1996–97 à 52 028 en 2006–07 (graphique 2.1), soit un accroissement annuel moyen d'environ 5 %. Cet accroissement est un peu plus le fait de l'extension de l'offre publique, le nombre d'enfants scolarisés dans les structures publiques ayant connu un accroissement annuel d'environ 5,6 % contre 4,2 % dans les structures privées.

Au niveau de l'**enseignement primaire**, l'évolution en termes relatifs est plus modeste, avec un accroissement annuel moyen des effectifs scolarisés de 2,3 % sur les dix années de la période retenue (plutôt inférieur à celui de la population d'âge scolaire correspondant) ; on est ainsi passé de 1 735 814 élèves scolarisés dans les établissements publics et privés au cours de l'année scolaire 1996–97 à 2 179 801 au cours de l'année scolaire 2006–07. Le niveau actuel montre que le pays a pu retrouver (et même légèrement dépasser) le niveau absolu des effectifs scolarisés qui prévalait avant l'irruption de la crise, soit 2 113 836 élèves recensés pour l'année scolaire 2001–02. La croissance des effectifs dans le privé est légèrement plus soutenue que dans le public (respectivement + 2,7 % et 2,3 %) ; mais la part du privé demeure relativement stable, passant de 11,2 % des effectifs scolarisés au cours de l'année 1996–97, à 11,7 % en 2006–07.

Au niveau de l'**enseignement secondaire général**, on retrouve un niveau d'accroissement plus important : 4 % pour le premier cycle et 5,4 % pour le second cycle. La croissance des effectifs de l'enseignement privé est importante sur la période, avec un accroissement annuel moyen des effectifs de 4,6 % au premier cycle et de 6,1 % au second cycle. Les effectifs scolarisés dans les établissements privés représentent, respectivement pour le premier et le second cycle, 36 % et 46 % de l'ensemble des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement au cours de l'année 2006–07 (ces mêmes ratios étaient estimés à 34 et 43 % au cours de l'année 1996–97). Pour ce qui est du second cycle de l'enseignement secondaire général, l'analyse par série (tableau 2.2) montre que près des trois-quarts des élèves sont inscrits dans des séries scientifiques (série C ou D), avec une prédominance de l'offre publique.<sup>14</sup> Au contraire, les élèves de séries littéraires sont plus nombreux à être scolarisés dans le privé.

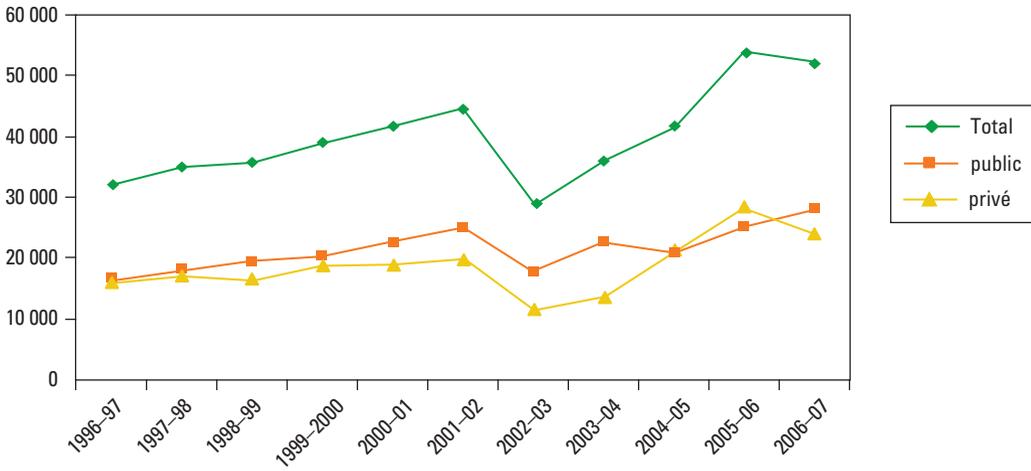
<sup>14</sup>41 % des élèves de second cycle étant inscrits dans des filières scientifiques publiques.

**Tableau 2.1 : Evolution des effectifs scolarisés niveau et type de structure, 1996-97 à 2006-07**

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Préscolaire	32 141	34 909	35 553	38 965	41 592	44 799	28 842	35 972	41 556	53 706	52 028
Public	16 306	17 959	19 075	20 056	22 566	24 900	17 560	22 562	20 693	25 118	28 036
Privé	15 835	16 950	16 478	18 909	19 026	19 899	11 282	13 410	20 863	28 588	23 992
Primaire	1 735 814	1 807 503	1 910 820	1 943 101	2 046 861	2 113 836	1 310 941	1 624 349	1 661 901	2 111 975	2 179 801
Public	1 540 316	1 593 869	1 688 503	1 716 888	1 815 081	1 872 856	1 310 941	1 427 371	1 451 312	1 864 630	1 924 550
Privé	195 498	213 634	222 317	22 6213	231 780	240 980	167 152	196 978	210 589	247 345	255 251
ESG 1 <sup>er</sup> cycle	404 123	410 979	428 505	445 195	470 279	500 301	331 865	430 666	483 390	570 253	600 618
Public	266 540	271 121	283 981	292 913	293 154	306 717	192 530	256 979	288 393	352 204	384 410
Privé	137 583	139 858	144 524	152 282	177 125	193 584	139 335	173 687	194 997	218 049	216 208
ESG 2 <sup>ème</sup> cycle	122 914	128 318	137 345	154 520	169 181	182 160	130 214	165 664	176 762	192 957	207 632
Public	69 992	74 238	81 814	88 573	96 059	105 625	73 340	91 092	94 733	103 749	111 730
Privé	52 922	54 080	55 531	65 947	73 122	76 535	56 874	74 572	82 029	89 208	95 902
ETFP	28 793	39 781	39 613	43 679	43 711	29 109	28 066	33 120	42 327	47 666	50 499
Public	12 897	16 783	21 454	27 107	25 882	26 417	24 682	25 345	25 730	22 457	24 018
Privé	15 896	22 998	18 159	16 572	17 829	2 692	3 384	7 775	16 597	25 209	26 481
MESRS	87 873	101 969	102 267	110 472	115 413	—	—	—	146 490	—	156 772
Public	67 381	73 989	72 577	80 750	—	—	—	—	79 586	—	99 865
dont hors MESRS	15 226	18 606	16 630	18 640	—	—	—	—	15 604	—	15 623
Privé	20 492	27 980	29 690	29 722	—	—	—	—	51 300	—	56 907

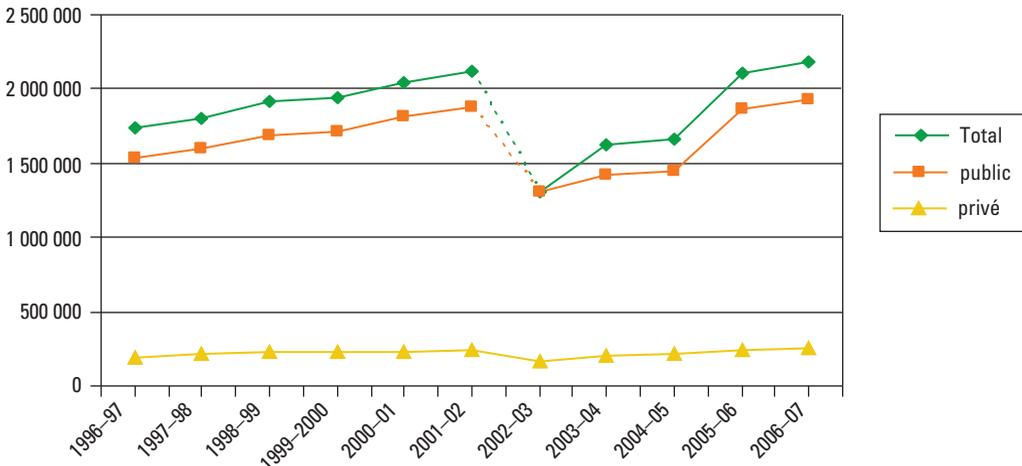
Source : DIPES MEN / DPS METFP / DPE MESRS.

**Graphique 2.1 : Evolution des effectifs du préscolaire, 1996-97 à 2006-07**



Source : DIPES MEN.

**Graphique 2.2 : Evolution des effectifs du primaire, 1996-97 à 2006-07**

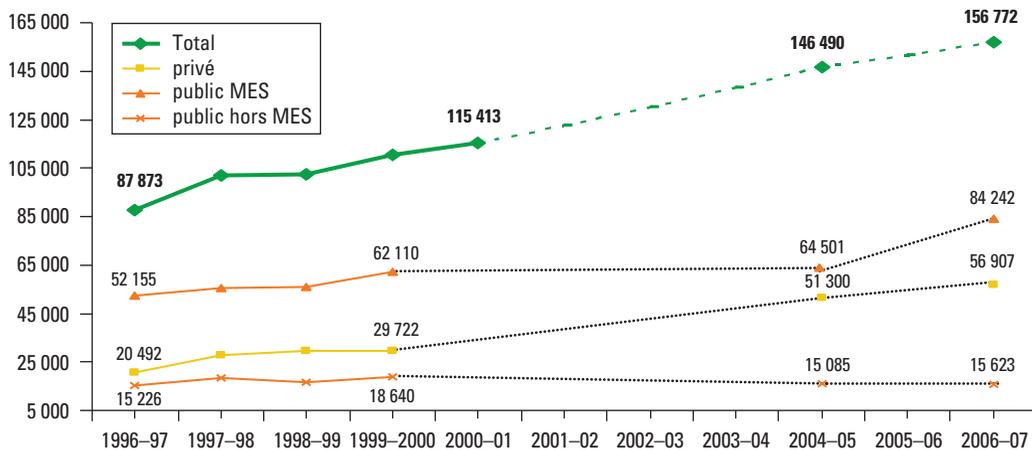


Source : DIPES MEN.

**Tableau 2.2 : Répartition des élèves de lycée par série et statut d'établissement, 2006-07**

	Littéraire (Série A)	Scientifique (Séries C et D)	Total
Public	12,7 %	41,1 %	53,8 %
Privé	14,1 %	32,1 %	46,2 %
Total	26,7 %	73,3 %	100,0 %

Sources : DIPES.

**Graphique 2.3 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur, 1996–97**

Source : Annuaire DPE/MESRS, année 2006–07.

### Enseignement supérieur

Tous types d'établissements confondus, le nombre d'étudiants en formation initiale a augmenté d'environ 80 % en 10 ans (de 1996–97 à 2006–2007 passant respectivement de 87 873 étudiants à 156 772 étudiants ; manifestant un taux d'accroissement annuel moyen estimé à près de 6 %).

Dans le public (y compris établissements hors MESRS), les effectifs ont été multipliés par 1,5 passant de 67 381 à 99 865, soit un taux d'accroissement annuel moyen de 4 %. Les effectifs du privé ont évolué deux fois plus vite. Ils ont été pratiquement multipliés par 3 sur la même période, passant de 20 492 à 56 907 étudiants, soit un accroissement annuel moyen de près de 11 %. Le graphique 2.3, ci-après, illustre l'évolution des effectifs sur les dix dernières années.

Les données détaillées permettent de faire un point sur la répartition des étudiants par type de structure (tableau 2.3).

Ainsi, 89, 3 % des étudiants sont scolarisés dans des établissements sous tutelle du MESRS. La majorité des étudiants (48 %) sont scolarisés dans les universités publiques

**Tableau 2.3 : Répartition des étudiants du supérieur par type de structure et cycle, 2006–07**

Types de structures	Classes Préparatoires	1 <sup>er</sup> Cycle	2 <sup>nd</sup> Cycle	3 <sup>ème</sup> Cycle	Ensemble	
					Nombre	%
Universités publiques	318	43 460	23 146	7 636	74 560	48
Grandes écoles publiques		3 101	5 631	950	9 682	6
Universités privées	32	2 166	1 771	363	4 332	3
Grandes écoles privées	1 437	43 124	5 914	2 100	52 575	34
Etablissements hors MESRS	642	12 149	1 844	988	15 623	10
Total	2 429	104 000	38 306	12 037	156 772	100

Source : Annuaire statistique DPE/MESRS, 2006–07.

**Tableau 2.4 : Répartition des étudiants du supérieur par filière et par cycle, année 2006–07**

Domaine de formation (CITE niveau 1)	Classes Préparatoires	1 <sup>er</sup> Cycle	2 <sup>nd</sup> Cycle	3 <sup>ème</sup> Cycle	Ensemble	
					Nombre	%
Agriculture	0	78	563	7	648	0,4
Education	0	2 510	3 459	259	6 228	4,0
Lettres et arts	29	11 674	6 310	991	19 004	12,1
Sciences sociales, commerce et droit	1 904	50 134	18 410	4 826	75 274	48,0
Services	0	3 044	2 115	449	5 608	3,6
Sciences	168	15 878	4 482	1 617	22 145	14,1
Ingénierie et industrie	124	11 812	1 506	734	14 176	9,0
Santé et protection sociale	0	5 600	1 167	3 122	9 889	6,3
Non spécifié	204	3 270	294	32	3 800	2,4
Total	2 429	104 000	38 306	12 037	156 772	100

Source : Annuaire statistique DPE/MESRS, 2006–07.

et unités régionales d'enseignement supérieur, l'université de Cocody en accueillant 72 %. Les 4 332 étudiants des 18 universités privées, sont tous scolarisés à Abidjan. Globalement, on constate une diminution des étudiants inscrits dans les grandes écoles publiques et une explosion des étudiants dans les universités privées au cours des deux dernières années.

Le tableau 2.3 indique par ailleurs que dans les universités publiques, seulement 10,2 % des effectifs de ces établissements sont inscrits en 3<sup>ème</sup> cycle contre 31 % au 2<sup>ème</sup> cycle et 58,3 % au 1<sup>er</sup> cycle. En revanche, dans les grandes écoles publiques, il y a plus d'inscrits au 2<sup>ème</sup> cycle (58,2 %) contre 32 % au 1<sup>er</sup> cycle et 9,8 % au 3<sup>ème</sup> cycle. Au niveau des universités privées, 50 % des étudiants sont inscrits au 1<sup>er</sup> cycle, 41 % au 2<sup>ème</sup> cycle et 8,4 % au 3<sup>ème</sup> cycle ; pour les grandes écoles privées on constate que le 1<sup>er</sup> cycle enregistre 82 % des inscrits pour seulement 4 % au 3<sup>ème</sup> cycle. La même tendance est observée dans les établissements publics hors MESRS avec 78 % au 1<sup>er</sup> cycle et seulement 6 % au 3<sup>ème</sup> cycle.

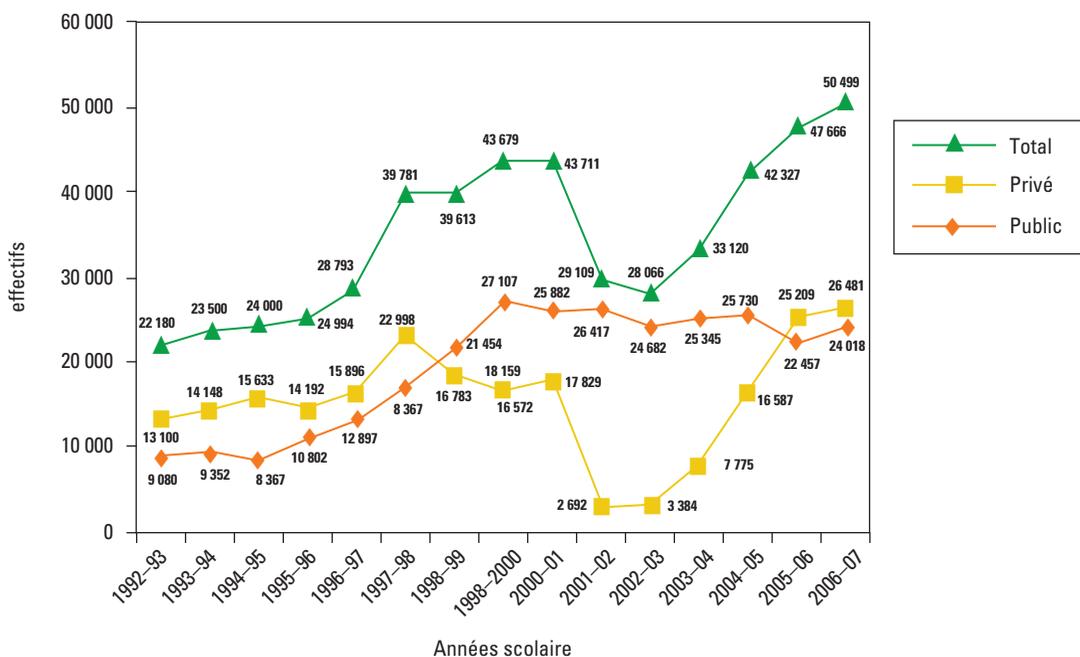
Environ 84 % des étudiants sont inscrits à Abidjan, qui regroupe plus de 50 % des universités et des grandes écoles, suivie de Bouaké avec 9,1 % des effectifs. Yamoussoukro totalise 5,3 % des étudiants ; les autres localités ont moins de 1 % des effectifs.

Le tableau 2.4 indique un très faible niveau d'inscription dans les filières agricoles (0,4 %) contrairement aux filières des sciences sociales, du commerce et du droit (48 %). Les filières scientifiques et santé enregistrent, quant à elles, environ 20 % des inscrits.

### *Enseignement technique et formation professionnelle*

Les effectifs (élèves, étudiants, stagiaires et apprentis) sont passés de 28 793 au cours de l'année 1996–97 à 50 499 en 2006–07, soit un accroissement annuel moyen de 5,8 %. Cette évolution a été plus intense dans le secteur public (6,4 %) que dans le secteur privé (5,2 %). Comme le montre le graphique 2.4, cette évolution est très perturbée sur la période allant de 2001 à 2005, consécutivement à la situation de crise qui prévalait dans le pays pendant cette période. Cela se traduit par une chute temporaire des effectifs du

**Graphique 2.4 : Evolution des effectifs de l'ETFP, 1992-93 à 2006-07**



Source : DPS/METFP.

privé, alors qu'on observe le maintien des effectifs scolarisés dans le secteur public. En 2006-07, 52,4 % des élèves sont scolarisés dans le privé ; cette proportion est inférieure à celle constatée au cours de l'année 1996-1997 (57 %).

L'effectif des apprenants dans le secteur agricole<sup>15</sup> est de 274 élèves soit 0,5 % de l'effectif total. Le secteur industriel accueille 15 692 apprenants soit 31,1 % des effectifs (78,1 % d'entre eux sont dans des structures publiques). Enfin, au niveau du secteur des services, les effectifs sont de 34 807 élèves, soit 68,9 % des effectifs, le tiers d'entre eux étant dans le public.

### Mise en regard avec les populations scolarisables

L'évolution des effectifs scolarisés est un premier indicateur de la dynamique du système. Toutefois, pour mieux appréhender la couverture du système éducatif aux différents niveaux d'enseignement, il est utile de compléter l'analyse en rapportant les effectifs scolarisés aux populations scolarisables. On calcule ainsi notamment des taux bruts de scolarisation (TBS)<sup>16</sup> pour les niveaux dont l'identification des classes d'âge de la population

<sup>15</sup>Il y n'a qu'une école qui offre des formations en Exploitation Pêche, Maintenance Machine Marine, Aquaculture, Construction et Réparation Navales, mais il convient de noter que des formations spécifiques à la production animale et aux ressources halieutiques sont assurées par les ministères en charge de ces questions.

<sup>16</sup>Pour un niveau donné, le taux brut de scolarisation est défini comme le rapport entre l'effectif scolarisé et celui de la population d'âge scolaire normal pour ce niveau d'études (population scolarisable).

**Tableau 2.5 : Evolution des indicateurs e couverture, 1998–99 à 2006–07<sup>17</sup>**

	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
<b>Précolaire</b>									
Effectif scolarisé	35 553	38 965	41 592	44 799	28 842	35 972	41 556	53 706	52 028
Pop. Scolarisable	1 453 792	1 483 424	1 504 550	1 519 208	1 529 863	1 538 598	1 573 866	1 618 263	1 674 861
TBS	<b>2,4 %</b>	<b>2,6 %</b>	<b>2,8 %</b>	<b>2,9 %</b>	<b>1,9 %</b>	<b>2,3 %</b>	<b>2,6 %</b>	<b>3,3 %</b>	<b>3,1 %</b>
<b>Primaire</b>									
Effectif scolarisé	1 910 820	1 943 101	2 046 861	2 113 836	1 310 941	1 624 349	1 661 901	2 111 975	2 179 801
Pop. Scolarisable	2 664 564	2 726 353	2 766 782	2 782 531	2 770 675	2 728 097	2 788 355	2 855 086	2 932 776
TBS	<b>71,7 %</b>	<b>71,3 %</b>	<b>74,0 %</b>	<b>76,0 %</b>	<b>47,3 %</b>	<b>59,5 %</b>	<b>59,6 %</b>	<b>74,0 %</b>	<b>74,3 %</b>
<b>ESG 1<sup>er</sup> cycle</b>									
Effectif scolarisé	428 505	445 195	470 279	500 301	331 865	430 666	483 390	570 253	600 618
Pop. Scolarisable	1 447 217	1 504 951	1 576 812	1 655 826	1 733 273	1 802 346	1 839 555	1 857 242	1 854 021
TBS	<b>29,6 %</b>	<b>29,6 %</b>	<b>29,8 %</b>	<b>30,2 %</b>	<b>19,1 %</b>	<b>23,9 %</b>	<b>26,3 %</b>	<b>30,7 %</b>	<b>32,4 %</b>
<b>ESG 2<sup>nd</sup> cycle</b>									
Effectif scolarisé	137 345	154 520	169 181	182 160	130 214	165 664	176 762	192 957	207 632
Pop. Scolarisable	1 035 707	1 052 508	1 064 943	1 078 467	1 100 177	1 134 418	1 184 162	1 246 845	1 314 143
TBS	<b>13,3 %</b>	<b>14,7 %</b>	<b>15,9 %</b>	<b>16,9 %</b>	<b>11,8 %</b>	<b>14,6 %</b>	<b>14,9 %</b>	<b>15,5 %</b>	<b>15,8 %</b>
<b>ETFP</b>									
Effectifs apprenants	39 613	43 679	43 711	29 109	28 066	33 120	42 327	47 666	50 499
Population	15 366 672	15 881 066	16 401 514	16 928 324	17 461 446	18 000 876	18 545 968	19 096 988	1 965 7734
Et. /100 000 habitants	<b>258</b>	<b>275</b>	<b>267</b>	<b>172</b>	<b>161</b>	<b>184</b>	<b>228</b>	<b>250</b>	<b>257</b>
<b>Ens. Supérieur</b>									
Effectifs étudiants	102 267	110 472	115 413	nd	nd	nd	146 490	nd	156 772
Population	15 366 672	15 881 066	16 401 514	16 928 324	17 461 446	18 000 876	18 545 968	19 096 988	19 657 734
Et. /100 000 habitants	<b>666</b>	<b>696</b>	<b>704</b>	<b>nd</b>	<b>nd</b>	<b>nd</b>	<b>790</b>	<b>nd</b>	<b>798</b>

Source : calculs à partir des données de la DIPES/ MEN, DPS/ METFP, DPS/MESRS et données de population issues des projection de l'INS basée sur les résultats du recensement de 1998.

Note : les données relatives aux années scolaires 2002/03 à 2004/05 concernent la zone gouvernementale.

nd = non disponible.

scolarisable est définie sans difficulté (préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire général). Pour l'enseignement supérieur et l'enseignement technique et la formation professionnelle, on considère que l'utilisation de la statistique du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants<sup>18</sup> est plus appropriée, tant il devient délicat de définir une classe d'âge susceptible de fréquenter ces niveaux d'enseignement. Le tableau 2.5, ci-après, présente l'évolution des indicateurs de couverture pour l'ensemble des niveaux d'enseignements, sur la période allant de l'année scolaire 1998–99 à l'année scolaire 2006–07.

<sup>17</sup>Certaines valeurs des indicateurs présentés ici peuvent différer d'estimations antérieures, notamment de celles présentées dans le RESEN 2002 ou le tableau de bord social 2003 : la base de calcul adoptée ici utilise en effet les estimations de population de l'INS basées sur le recensement de 1998, alors que les estimations antérieures utilisaient les projections issues du recensement de 1988.

<sup>18</sup>Pour chacun de ces deux types d'études, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est défini comme le rapport entre l'effectif scolarisé et la population totale du pays, que l'on multiplie par 100 000.

A l'exception de l'enseignement supérieur, la situation qui prévaut en 2006–07 marque peu d'évolution en termes de couverture éducative depuis la fin des années 1990. Ceci semble être la résultante de deux phénomènes successifs :

- la quasi stagnation du niveau de couverture sur la période pré-conflit ;
- la sous scolarisation dans certaines zones du pays depuis la crise.

Pour le préscolaire, le TBS (3,1 %), est légèrement supérieur à celui d'avant crise (2,9 %), marqué par une faible évolution depuis 1998–99 (2,4 %). Pour ce qui est de l'enseignement primaire en revanche, le niveau de couverture actuel (74,3 %) est inférieur à celui de 2001–02 (76 %) et est équivalent à ce qui était observable en 1998–99. On observe particulièrement pour ce niveau d'enseignement une absence d'évolution significative sur la période pré conflit puisque le TBS n'avait progressé que de 4 points de pourcentage entre 1998–99 et 2001–02.

Au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire, le chiffre du TBS pour l'année 2006–07 (32,4 %) est supérieur à celui de 2001–02, alors que celui observé au niveau du second cycle est équivalent à la situation d'avant crise (16 %).

L'enseignement technique et professionnel retrouve à peine son niveau de couverture de la fin des années 1990 (257 étudiants pour 100 000 habitants contre 258 en 1998–99). L'indicateur de couverture de l'enseignement supérieur est quant à lui en nette progression, 798 étudiants pour 100 000 habitants en 2006–07 contre 693 en 1998–99.

A ce stade, il devient intéressant de comparer la situation de la Côte d'Ivoire en termes de couverture avec un certain nombre d'autres pays africains. Le tableau 2.6 présente ainsi la situation de dix pays d'Afrique subsaharienne.

- Pour ce qui est de l'enseignement primaire la Côte d'Ivoire se place clairement en deçà de la moyenne des pays comparateurs (le TBS étant inférieur de 10 points à la moyenne du groupe considéré) et bien en dessous de la moyenne africaine (20 points de moins) : la Côte d'Ivoire fait donc partie des pays en retard du continent Africain.
- Pour ce qui est de l'enseignement secondaire général, la Côte d'Ivoire se situe dans la moyenne continentale, aussi bien pour le 1<sup>er</sup> cycle que le 2<sup>nd</sup> cycle, en restant néanmoins en dessous des niveaux de couverture rencontrés dans certains pays d'Afrique de l'ouest, comme le Togo (dont les TBS au 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle s'établissent respectivement à 62 % et 20 %), la Guinée (38 % et 26 %) ou encore le Ghana (64 % et 21 %).

Le niveau de couverture de l'enseignement technique est clairement en deçà de la moyenne continentale (257 apprenants pour 100 000 habitants en Côte d'Ivoire, 309 sur le continent africain en moyenne) ; en revanche, avec 798 étudiants pour 100 000 habitants dans l'enseignement supérieur, la Côte d'Ivoire présente une couverture parmi les plus élevées du continent, la moyenne continentale se situant à 299.

**Tableau 2.6 : Comparaison internationale de la couverture des systèmes, 2006–07 ou proche**

	Pré-scolaire*	Primaire*	ESG 1 <sup>er</sup> cycle*	ESG 2 <sup>nd</sup> cycle*	ETFP**	Enseignement supérieur**
Côte d'Ivoire	3	74	33	16	257	798
Burkina Faso	2	65	19	7	176	240
Bénin	5	99	53	18	387	790
Niger		47	12	3	37	80
Mali		69	35	10	348	278
Cameroun		117	35	19	253	623
Togo		104	62	20	338	372
Guinée		77	38	26	91	280
Ghana		87	64	21	99	330
Nigeria		96	37	32	—	1 024
Moyenne 10 pays		83	39	17	218	469
Moyenne Afrique		93	36	15	309	299

Sources : Pôle de Dakar, Rapport Dakar +7 : EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles; RESEN Bénin et Burkina Faso.\* : TBS (%); \*\* : Effectif pour 100 000 habitants.

### Couverture effective dans l'enseignement général : les profils de scolarisation

Le TBS et la statistique du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants offrent une vision globale du niveau de couverture mais ne peuvent synthétiser l'exhaustivité de l'information sur un cycle donné ; ils peuvent même induire des erreurs significatives d'interprétation, notamment dans une perspective de politique éducative.<sup>19</sup> En effet, le TBS est une moyenne calculée sur l'ensemble d'un cycle particulier, qui ne fournit aucune information sur l'admission, la rétention en cours de cycle ou encore l'accès en dernière année (achèvement). Un TBS de 70 % est compatible avec une situation dans laquelle seul 40 % de la classe d'âge achève le cycle ; et un TBS de 100 % ne signifie pas que l'ensemble des enfants achève un cycle particulier. D'autre part cet indicateur, comptabilisant l'ensemble des élèves inscrits dans un cycle donné, augmente avec le nombre de redoublants. Cette prime peut s'avérer importante dans un pays comme la Côte d'Ivoire, qui présente traditionnellement des niveaux de redoublement élevés (voir notamment les données du tableau IV.5 dans le chapitre 4 de ce rapport), notamment au niveau de l'enseignement primaire : le pourcentage de redoublants sur l'ensemble du cycle s'y élève en effet à 22 % pour l'année scolaire 2006–07, phénomène véritablement structurel car ce chiffre est très proche de celui constaté 16 ans auparavant (24 % en 1990–1991).

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) le niveau d'accès à chaque classe, (ii) le degré de survie au sein de chaque cycle et (iii) le niveau des chances de transition entre les cycles.

<sup>19</sup>Cf. note méthodologique intitulée « Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle » ([http://www.poledakar.org/article.php3?id\\_article=130](http://www.poledakar.org/article.php3?id_article=130))

### L'accès à chaque niveau

Afin de pouvoir jauger l'accès à chaque niveau de l'enseignement primaire et secondaire, on peut utiliser plusieurs méthodes alternatives, mobilisant des sources de données différentes. La première consiste à utiliser les données administratives disponibles dans le pays et à calculer des taux d'accès par niveau, au regard des projections de population retenues. La seconde consiste à utiliser, lorsqu'elles existent et sont récentes, des données d'enquête de ménage : cette méthode présente l'avantage de fournir des estimateurs qui ne sont sensibles ni aux projections de populations ni aux aléas de la collecte de données scolaires. Cela peut s'avérer d'autant plus intéressant dans le cas présent de la Côte d'Ivoire.

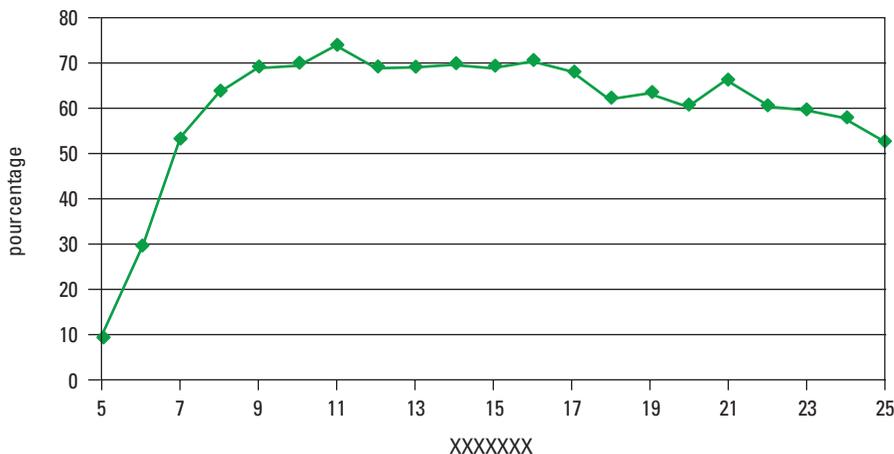
### Analyse de l'accès à partir des enquêtes de ménages

En Côte d'Ivoire, deux enquêtes auprès des ménages ont été réalisées récemment, à savoir l'EIS au cours de l'année 2005 et le MICS en 2006. Chacune d'entre elles comporte un volet scolarisation qui permet d'obtenir des indicateurs de couverture, indépendamment des données de recensement et des données administratives, avec l'avantage d'offrir une base unique du numérateur et du dénominateur des indicateurs de couverture.

Le graphique 2.5, présente la proportion des individus par âge simple ayant un jour eu accès à l'école. Cet indicateur est calculé sur la base des données du MICS 2006, à la fois sur les personnes scolarisées à l'heure actuelle et sur celles qui l'ont été et ne le sont plus. La valeur maximale se stabilise autour de 70 % pour la classe d'âge 10–11 ans : les individus qui rentrent à l'école au delà de cette tranche d'âge sont donc vraisemblablement très peu nombreux et l'on peut considérer que la probabilité pour une génération d'accéder à l'école est de l'ordre de 70 %. L'utilisation des données EIS 2005 confirme cette estimation.

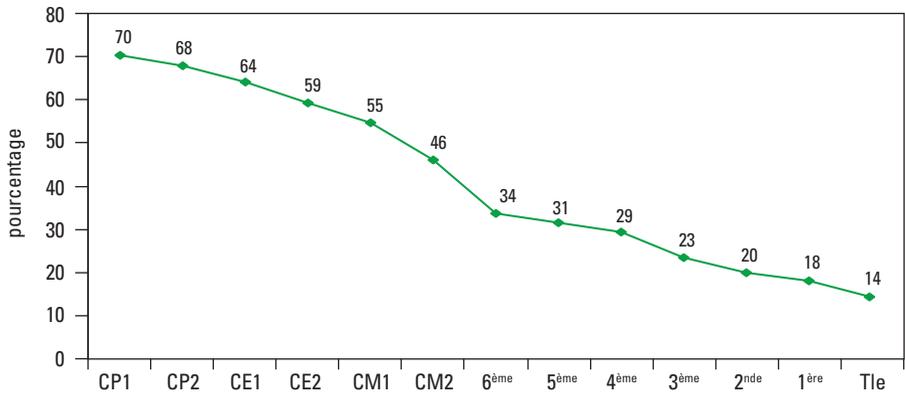
Ce résultat traduit l'existence d'un problème sérieux d'accès à l'école. Au delà de l'accès à l'école, les données de la MICS permettent d'estimer la proportion d'individus

**Graphique 2.5 : Probabilité d'une génération d'avoir eu accès à l'école**



Source : Calcul à partir des données de l'enquête MICS 2006.

**Graphique 2.6 : Probabilité d'accès d'une génération à chaque classe du système (Enseignement général)**



Source : Calcul des auteurs à partir des données MICS 2006 et EIS 2005.

qui accède à chaque classe du système de l'enseignement général. Le graphique 2.6, ci-après, présente le profil probabiliste (suite des probabilités d'accès aux différents niveaux) obtenu à l'aide des données.

L'allure générale de ce profil et la valeur de chaque taux permet d'ores et déjà de souligner les faiblesses que rencontre l'enseignement général.

- (i) Au niveau du primaire, à la faiblesse de l'accès au CP1 (seul 70 % de la classe d'âge y a effectivement accès), s'ajoute une assez forte déperdition en cours de cycle. Ceci abouti à un taux d'accès en dernière année qui se situe seulement à environ 46 %, suggérant qu'un enfant scolarisé sur trois n'atteint pas la fin du cycle. Au total, plus d'un enfant ivoirien sur deux ne bénéficie pas d'un enseignement primaire complet ; la majorité de ceux qui quittent prématurément le cycle (ceux qui n'ont pas accès du tout davantage encore) seront analphabètes à l'âge adulte (voir chapitre 4 de ce rapport) ;
- (ii) Entre la dernière classe du primaire (CM2) et classe de sixième, une nouvelle sélection s'opère puisque si 46 % d'une classe d'âge atteint la fin du cycle primaire seul 34 % accède au secondaire ; la perte dans la transition primaire-secondaire est de 12 points de pourcentage, manifestant l'existence d'un phénomène de régulation à cette jonction dans les flux d'élèves puisque sur 4 jeunes qui achèvent le primaire, seulement 3 ont accès à la classe de sixième ;
- (iii) Sur l'ensemble du secondaire, on observe d'une part un important phénomène de déperdition à l'intérieur de chacun des deux cycles (entre deux et trois points de pourcentage chaque année), indiquant une faiblesse de l'efficacité interne (sur trois jeunes entrés en 6<sup>ème</sup>, un n'atteint pas la classe de troisième). Mais on observe aussi une quasi absence de régulation des flux entre les deux cycles secondaires, la quasi intégralité de ceux qui atteignent la troisième ont accès à la classe de seconde. *In fine*, la probabilité d'accès en terminale est estimée à 14 %.<sup>20</sup>

<sup>20</sup>Résultats corroborés par les données de l'enquête sur les indicateurs du SIDA de 2005 (tableau 2.7).

**Tableau 2.7 : Comparaison des probabilités d'accès à certains niveaux**

	CP1	CM2	6 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>	Tale
MICS 2006	70 %	46 %	34 %	23 %	20 %	14 %
EIS 2005	70 %	41 %	35 %	17 %	17 %	10 %

Source : Calcul des auteurs à partir des données MICS 2006 et EIS 2005

**Tableau 2.8 : Éléments de construction du profil transversal**

Année d'étude	Age de référence	2005–06			2006–07		
		Nouveaux Entrants (a)	Population (b)	Taux d'accès (a)/(b)	Nouveaux Entrants (c)	Population (d)	Taux d'accès (c)/(d)
CP1	6 ans	343 679	486 898	70,6 %	361 762	512 482	70,6 %
CP2	7 ans	310 756	472 943	65,7 %	329 870	497 676	66,3 %
CE1	8 ans	281 484	467 567	60,2 %	298 740	487 542	61,3 %
CE2	9 ans	248 289	469 597	52,9 %	267 103	481 391	55,5 %
CM1	10 ans	223 202	475 994	46,9 %	232 662	478 002	48,7 %
CM2	11 ans	207 698	482 087	43,1 %	218 807	475 683	46,0 %
6 <sup>ème</sup>	12 ans	161 871	482 502	33,5 %	154 887	472 544	32,8 %
5 <sup>ème</sup>	13 ans	136 050	473 852	28,7 %	141 552	467 260	30,3 %
4 <sup>ème</sup>	14 ans	104 726	458 580	22,8 %	134 817	460 181	29,3 %
3 <sup>ème</sup>	15 ans	108 435	442 308	24,5 %	111 401	454 036	24,5 %
2 <sup>nde</sup>	16 ans	57 065	428 381	13,3 %	58 116	448 287	13,0 %
1 <sup>ère</sup>	17 ans	48 817	415 122	11,8 %	47 444	439 431	10,8 %
Terminale	18 ans	51 964	403 342	12,9 %	70 609	426 425	16,6 %

Source : Calcul à partir des données scolaires DIPES /MEN et données de population de l'INS.

### Analyse de l'accès à partir des données administratives

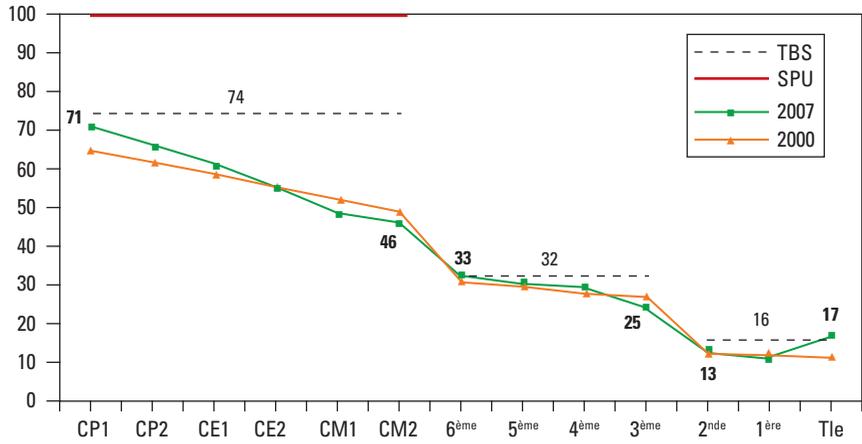
La manière la plus classique d'aborder l'accès actuel à chaque niveau consiste à élaborer, sur la base de données administrative, scolaire et démographique, le profil transversal d'un ou plusieurs cycles. Ce profil est défini comme étant la suite des taux d'accès transversaux à chaque niveau. Le taux est défini comme le rapport entre les nouveaux entrants dans le cycle considéré et la population qui a l'âge théorique de fréquentation de ce niveau.<sup>21</sup> Ces différents taux d'accès sont renseignés pour les années 2005–06 et 2006–07 dans le tableau 2.8.

Les résultats obtenus corroborent ce qui est observé au travers des données récoltés auprès des ménages. La faiblesse du taux brut d'admission (71 %) au primaire est assortie d'une forte déperdition aboutissant à un taux d'achèvement de 46 %. Pour le premier cycle, l'admission se situe à 34 % et l'achèvement est estimé à 25 %. Les valeurs concernant le second cycle sont en deçà de ce qui a été observé à l'aide des enquêtes auprès des ménages, mais il est possible que les statistiques du secondaire aient été sous-estimées.

La situation a peu évolué depuis 2000 (graphique 2.7). Au niveau primaire, l'admission a connu une évolution favorable mais relativement faible, le TBA passant de 65 % à

<sup>21</sup>Par exemple, pour une année donnée, le taux d'accès en CE1 est le rapport entre les nouveaux entrants en CE1 et la population de 8 ans dans le pays.

**Graphique 2.7 : Evolution du profil de scolarisation transversal, (2000, 2007)**

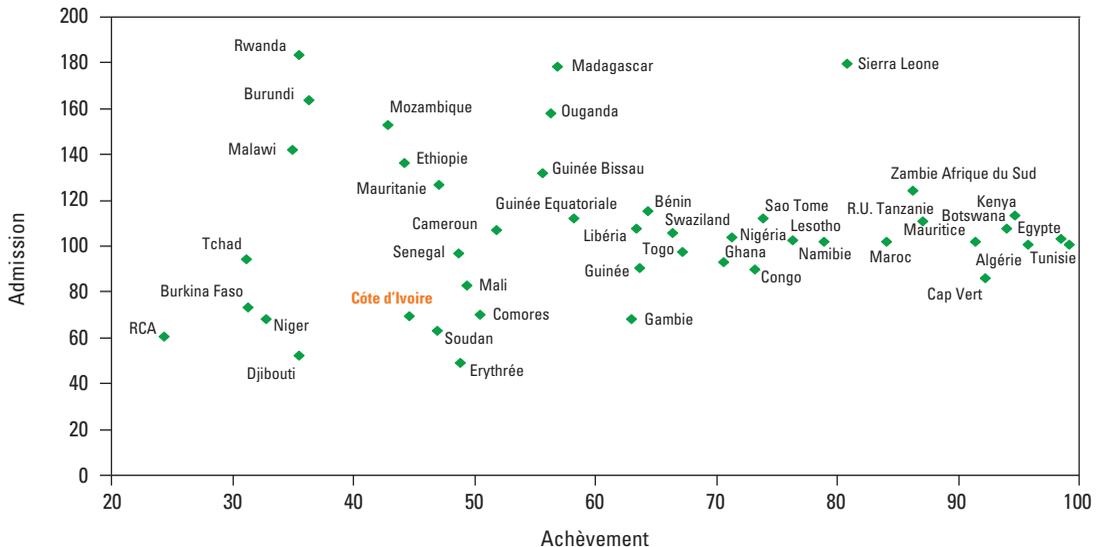


Source : Calcul des auteurs à partir des données de la DIPES MEN et données de population corrigées.

71 % en 7 ans. Sur la même période, on observe un léger recul en matière d'achèvement du primaire, le TAP passant de 49 à 46 %. Les indicateurs des autres niveaux sont très proches, si ce n'est le niveau d'achèvement du lycée, supérieur de 5 points à sa valeur de 1999-00 (12 %) ; ceci est peut être lié à la conjoncture actuelle de réinscription massive en classe de terminale.

Avec un TBA de 70 % et un TAP de 46 %, la situation ivoirienne est donc préoccupante au regard des engagements en faveur de la scolarisation primaire universelle de qualité. Le graphique 2.8 présente ainsi la situation d'un certain nombre de pays africains du point de vue de l'admission et de l'achèvement.

**Graphique 2.8 : Admission et achèvement en Afrique, année 2006 (ou proche)**



Source : Calcul à partir des données de l'ISU, de données nationales et données de population des Nations Unies.

35 pays africains présentent un TBA supérieur ou égal à 90 % ; à l’opposé, 9 autres pays sont en deçà du seuil de 75 %, dont la Côte d’Ivoire. Par contre, son TAP reste inférieur à la moyenne continentale (63 %). La Côte d’Ivoire fait toutefois partie des pays qui se placent en dessous du seuil d’achèvement de 50 % et demeure à ce titre dans une situation des plus éloignés de la SPU.

Cette photographie que constitue le profil transversal ou le profil probabiliste, si elle permet d’avoir une idée plus fine du niveau de couverture du système dans chacun des différents degrés d’enseignement, présente néanmoins aussi des limites.

### Rétention et profil de scolarisation anticipé

L’intérêt ici consiste à disposer d’un indicateur qui permette de jauger de la possibilité d’un enfant entrant à l’école d’atteindre la fin du cycle. On utilise pour cela l’indicateur de rétention en cours de cycle. Plusieurs méthodes sont alors envisageables, tout en demeurant complémentaires :

- Le profil de rétention longitudinal donne le parcours scolaire, en termes de rétention, des élèves qui sortent du système aujourd’hui.<sup>22</sup> Il s’agit donc d’une indication de la survie en fin de cycle de la cohorte des actuels sortants du système ;
- Le profil de rétention pseudo longitudinal est, quant à lui, basé sur les données scolaires de deux années consécutives les plus récentes. Son élaboration consiste, pour chaque niveau, à (i) calculer les taux de promotion<sup>23</sup> d’une année sur l’autre, et (ii) à multiplier ces taux jusqu’au niveau considéré afin d’obtenir le taux de survie (rétention) à ce niveau. Chacun de ces taux donne une indication sur la probable rétention d’une cohorte d’élèves à ce niveau, si les conditions de scolarisation demeurent inchangées. Le tableau 2.9 montre les résultats du calcul des différents points du profil de rétention pseudo longitudinal pour les années les plus récentes (2005–2007). La méthode est jugée très bonne, mais sa validité concrète se révèle très sensible à la qualité des données de statistiques scolaires.

Si les conditions actuelles de promotion entre les classes demeurent identiques, un enfant entrant aujourd’hui en 1<sup>ère</sup> année primaire aurait environ 80 % de chance d’atteindre le CM2, 55 % de chance d’atteindre la troisième et 36 % pour la fin du second cycle.

L’évolution du profil de rétention pseudo longitudinal par cycle ainsi que des taux de transitions d’un cycle à l’autre, décrites dans le tableau 2.10, montrent qu’au niveau de l’enseignement primaire on ne note qu’une faible amélioration de la survie en fin de cycle, celle-ci en sept ans passant de 75,6 % à 80,4 %. En revanche, la transition entre le primaire et le premier cycle de l’enseignement secondaire général gagnerait plus de 10

<sup>22</sup>Chaque point de ce profil est le rapport entre les nouveaux entrants dans le niveau considéré et l’effectif de la cohorte qui est effectivement entrée en première année quelques années plus tôt. Par exemple le taux de rétention longitudinal de 2004–05 au CM2 renseigne sur la proportion de ceux qui ont atteint cette classe en référence aux élèves qui étaient inscrits au CP1, six années plus tôt.

<sup>23</sup>Pour une année donnée le taux de promotion à une classe donnée est le rapport entre les nouveaux entrants dans cette classe, et les nouveaux entrants en classe précédente l’année précédente.

**Tableau 2.9 : Profil de rétention pseudo-longitudinal, 2005–07**

Niveau	Non redoublants		Taux de promotion	Taux de rétention
	2005–06	2006–07		
CP1	343 679	361 762	100,0 %	100,0 %
CP2	310 756	329 870	96,0 %	96,0 %
CE1	281 484	298 740	96,1 %	92,3 %
CE2	248 289	267 103	94,9 %	87,6 %
CM1	223 202	232 662	93,7 %	82,0 %
CM2	207 698	218 807	98,0 %	80,4 %
6 <sup>ème</sup>	161 871	154 887	74,6 %	60,0 %
5 <sup>ème</sup>	136 050	141 552	87,4 %	52,5 %
4 <sup>ème</sup>	104 726	134 817	99,1 %	52,0 %
3 <sup>ème</sup>	108 435	111 401	106,4 %	55,3 %
2 <sup>nde</sup>	57 065	58 116	53,6 %	29,6 %
1 <sup>ère</sup>	48 817	47 444	83,1 %	24,6 %
Terminale	51 964	70 609	144,6 %	35,6 %

Source : Calcul à partir des données de la DIPES/MEN 2006/07.

points, atteignant aujourd'hui près de 75 %, ce qui caractérise à la fois un desserrement de la transition primaire secondaire et un recul en matière de régulation des flux entre les cycles d'enseignement. La transition entre les deux cycles de l'enseignement secondaire marque, dans une moindre mesure, une évolution similaire. La rétention au niveau du 1<sup>er</sup> cycle a peu varié au niveau du second cycle en revanche, certains phénomènes de retour massif en classe, situation liée au contexte post conflit actuel, biaise le calcul de la rétention et empêche toute comparaison raisonnable avec le début des années 2000.

### *Perspectives d'évolution de la couverture effective*

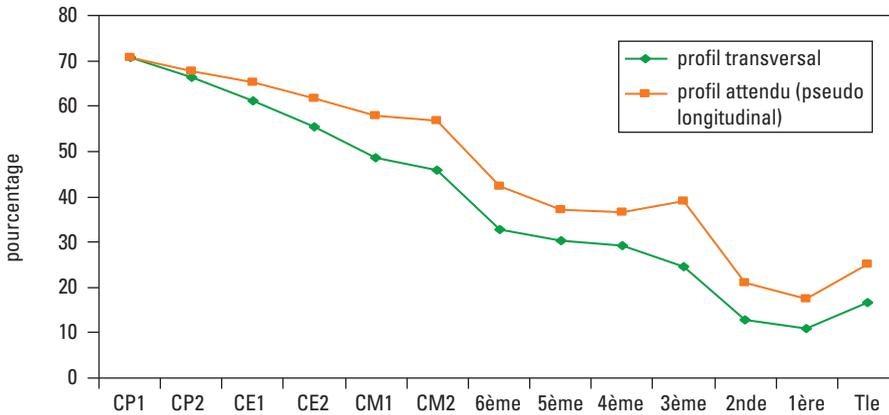
Connaissant les conditions d'accès et de rétention actuelles, il est possible d'anticiper ce que seront les taux d'accès aux différentes classes, si les conditions de promotion demeurent celles observées sur les deux plus récentes années. Il suffit de combiner les informations dont on dispose sur l'admission en première année (taux brut d'admission) et sur la rétention. On obtient alors le **profil de scolarisation pseudo longitudinal** (chaque point du profil est ainsi obtenu en multipliant le taux brut d'admission par le point correspondant du profil de rétention. La comparaison entre le profil actuel et le profil

**Tableau 2.10 : % de rétention intra cycles et % de transition inter cycles, 1990–2000 et 2006–07**

							Transition primaire secondaire					Transition secondaire 1 → 2			
	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2		6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>		2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>	T <sup>le</sup>
1999–00	100,0	95,1	90,2	85,4	80,5	75,6	63,1	100,0	95,5	90,9	86,5	45,9	100,0	95,1	90,1
2006–07	100,0	96,0	92,3	87,6	82,0	80,4	74,6	100,0	87,4	86,7	92,2	53,6	100,0	83,1	120,3

Source : Calcul à partir des données de la DIPES et RESEN 1.

### Graphique 2.9 : Comparaison du profil transversal et pseudo longitudinal



Source : Calcul à partir des données de la DIPES et données de population

pseudo longitudinal (graphique 2.9) permet alors de se faire une idée de l'évolution que l'on peut anticiper.

Ainsi, si les conditions de scolarisations actuelles — admission, rétention en cours de cycle et transition d'un cycle à l'autre — demeurent inchangées, le niveau d'achèvement du primaire devrait observer un gain de plus de 10 points d'ici cinq années, s'établissant à 56 %. Les niveaux d'accès et d'achèvement des deux cycles de l'enseignement secondaire général devraient par ailleurs croître dans le même ordre de grandeur. Cette tendance montre clairement que le sentier d'expansion actuelle ne permettra pas à la Côte d'Ivoire d'être au rendez vous de la scolarisation primaire universelle dans le court terme. Par conséquent, un changement de dynamique s'impose.

### Questions d'offre et de demande pour instruire les politiques éducatives

Les analyses conduites précédemment montrent qu'en 2006–07, le taux d'admission est de 71 %.<sup>24</sup> Par ailleurs, le niveau actuel d'achèvement est l'un des plus bas du continent (TAP de 46 %) et dans les conditions actuelles de scolarisation, seul 80 % des enfants qui accèdent à l'école atteindront la fin du cycle primaire. L'atteinte de la SPU nécessite donc que d'importants progrès soient réalisés aussi bien en termes d'accès que de rétention. Pour aborder les aspects d'accès et/ou de rétention, plusieurs facteurs peuvent être cités ; ils peuvent globalement être classés en deux catégories, à savoir ceux qui se situent du côté de l'offre scolaire et ceux qui se situent du côté de la demande de scolarisation.

Concernant **l'accès à l'école**, il est important de mettre en relief deux difficultés possibles : (i) les lacunes de l'offre scolaire (par exemple une école trop éloignée du domicile familial) et (ii) les difficultés du côté de la demande de scolarisation (l'école existe mais certains enfants ne la fréquentent pas, par exemple du fait d'un calendrier scolaire ou de

<sup>24</sup>Chiffre corroboré par les estimations obtenues sur les enquêtes auprès des ménages : 30 % des enfants scolarisables n'ont donc pas accès à l'école.

contenus d'enseignement jugés inappropriés, des pratiques utilisées, des coûts directs ou d'opportunité, des frais de scolarité.

Concernant **la rétention en cours de cycle primaire** la problématique est similaire. Il est ainsi possible que certaines écoles n'assurent point la continuité éducative jusqu'à la fin du cycle (problème d'offre) ; il est également possible que certains parents, après quelque temps passé à l'école, en viennent à mettre un terme à la scolarité de leurs enfants.

### *Accès à l'école qui est exclu ? Est-ce pour des raisons d'offre ou de demande ?*

Environ 30 % des enfants d'une génération n'ont pas accès à l'école. Deux questions essentielles : Qui sont-ils ? Et pourquoi en est-t-il ainsi ? Pour la première question, quelles sont les caractéristiques géographiques et sociales de ces enfants exclus (plus souvent des filles où bien des garçons, des ruraux ou bien des urbains, des enfants issus de milieu pauvre ou bien non, des enfants résidant dans telle province plutôt que dans telle autre ?). Pour la seconde question, il serait notamment intéressant de savoir comment ces enfants qui n'ont pas accès à l'école sont positionnés par rapport à l'offre de services qui leur est offerte : de façon générique et un peu simplificatrice, on aimerait savoir (i) quelle proportion de ces enfants ne vont pas à l'école parce que l'offre de services la plus proche est trop distante du domicile familial et (ii) quelle proportion ne va pas à l'école en dépit d'une offre existant dans la proximité géographique. Au plan de la politique éducative, cette information est cruciale :

- Si la majorité des enfants qui ne vont pas à l'école n'y vont pas parce que l'école la plus proche est trop distante, on a l'idée qu'une politique d'offre en trouvant les modalités organisationnelles adaptées doit être mise en œuvre pour combler les lacunes du système ;
- Si au contraire la majorité des enfants qui ne vont pas à l'école n'y vont pas en dépit d'une offre disponible dans la proximité géographique, on voit bien que ce n'est pas principalement en créant de nouvelles infrastructures qu'on va résoudre le problème. L'école qui est offerte ne rencontre pas une demande suffisante de la part des parents pour qu'ils y inscrivent leurs enfants.

Pour traiter empiriquement ces questions, le recours à une enquête de ménages est incontournable (les données scolaires, par nature, ignorent les enfants non scolarisés) ; mais avec les enquêtes de ménages utilisées ci-dessus (qu'il s'agisse du MICS, 2005 ou du QUIBB, 2006), les informations sur l'offre de services n'étaient pas disponibles. La récente enquête sur les conditions de vie (ENV, 2008) offre en revanche des opportunités intéressantes sur ce plan, car on connaît, au niveau du ménage, la distance (exprimée en minutes) pour se rendre à l'école primaire la plus proche.<sup>25</sup>

<sup>25</sup>Cette information était malheureusement lacunaire pour environ 20 % des ménages ayant des enfants en âge scolaire. Ceci n'aurait pas été grave si ces données manquantes étaient réparties de manière aléatoire dans l'échantillon pour ce qui est de la fréquentation scolaire. Mais il s'est avéré que la proportion des enfants qui ont accès à l'école était significativement plus basse chez ces ménages pour lesquels la distance à l'école n'était pas renseignée. Une activité méticuleuse

**Tableau 2.11 : Tabulation de l'accès effectif à l'école selon la distance (temps) à l'école ; Primaire la plus proche selon le milieu de résidence (population 9–11 ans)**

Milieu	Rural				Urbain				Total			
	Pas accès	Accès école	Total	% Accès	Pas accès	Accès école	Total	% Accès	Pas accès	Accès école	Total	% Accès
< 5 mn	261	648	909	71,3	87	460	547	84,1	348	1 108	1 456	76,1
5–14 mn	300	673	973	69,2	101	562	663	84,8	401	1 235	1 636	75,5
15–29 mn	148	263	411	64,0	53	207	260	79,6	201	470	671	70,0
30–44 mn	119	136	255	53,3	23	67	90	74,4	142	203	345	58,8
45–59mn	45	62	107	57,9	10	19	29	65,5	55	81	136	59,6
> 60 mn	80	70	150	46,7	0	8	8	65,5	80	78	158	49,4
Total	953	1 852	2 805	66,0	274	1 323	1 597	82,8	1 227	3 175	4 402	72,1

Source : ENV 2008.

Les analyses ont porté sur les enfants de 9 à 11 ans, à savoir une population pour laquelle on peut être certain que si ces membres n'ont pas eu accès à l'école, ils ne vont pas y accéder. Cette population compte 4 402 jeunes dans l'enquête<sup>26</sup> pour lesquels la distance de l'école est connue ou a pu être estimée ; au sein de cette population, on trouve que 72 % ont eu accès à l'école (ils peuvent éventuellement l'avoir quittée depuis) et donc que 28 % n'y ont pas eu accès (des chiffres proches de ceux retenus ci-dessus).

### *Analyse globale et impact significatif de la distance à l'école sur l'accès à l'école*

Une première approche consiste à faire une tabulation directe des effectifs de l'enquête selon la distance entre le domicile et l'école primaire la plus proche en distinguant ceux qui ont eu accès à l'école et ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école « moderne » ; le tableau 2.11, ci-après, donne les résultats obtenus de façon globale et en séparant le milieu rural et urbain.

Le graphique 2.10, ci-après, donne une visualisation des relations caractérisées dans le tableau ci-dessus.

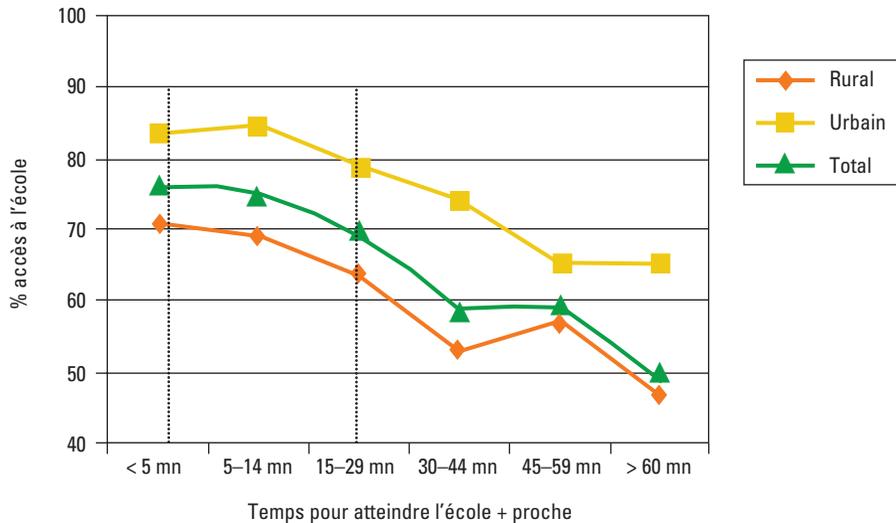
Ce graphique nous offre des informations intéressantes :

- **L'accès est moindre en milieu rural qu'en milieu urbain** ; l'écart global est de l'ordre de 17 points (66 % en milieu rural contre 83 % en milieu urbain).
- **La distance de l'école semble bien constituer un handicap à la scolarisation** ; s'il n'y a pas d'écarts notables dans les chances d'accès à l'école selon qu'elle est située à moins de 5 mn du domicile familial (taux d'accès de 76,1 %) ou bien entre 5 et 15 mn (74,5 % d'accès) ou même entre 15 et 30 mn (70 % d'accès). Les chances diminuent ensuite de façon assez significative pour s'établir à 59 % lorsque l'enfant devrait

---

d'estimation des informations manquantes a été mise en œuvre en se fondant notamment sur la grappe d'appartenance dans la procédure d'échantillonnage. Ceci a permis de recoder avec des risques d'erreur minimales une partie importante des informations manquantes et donc de faire l'analyse sur une base d'informations raisonnablement fiable quasi complète.

<sup>26</sup>Valeur après utilisation des coefficients de pondération de l'enquête, propres à assurer la représentativité nationale des analyses.

**Graphique 2.10 : % accès au primaire selon la distance à l'école primaire la + proche**

Source : ENV 2008.

marcher entre 30 et 60 mn pour accéder à l'école primaire, et tomber en dessous de 50 % si l'école est à plus d'une heure de marche du domicile familial. Cette relation négative entre taux d'accès à l'école et distance manifeste l'existence d'effets d'offre dans l'explication de la non-scolarisation dans le pays.

Au-delà de ces moyennes, on peut observer que la situation de l'offre scolaire est assez différente entre régions. Ainsi, on trouve moins de 10 % des enfants des régions des Lagunes, d'Agnéby, du Moyen Comoé, de Worodougou, de Denguélé et de Marahoué pour lesquels l'école primaire la plus proche est à plus de 30 minutes ; mais on trouve aussi que dans les régions des Lacs, de Zanzan et de Sud Bandama, plus de 30 % des enfants sont exposés à des conditions difficiles d'accès à l'école.

*Mais les chiffres manifestent aussi l'existence de puissants effets de demande*

Deux arguments complémentaires très forts soulignent l'importance de la dimension « demande » dans l'explication de l'accès à l'école primaire ivoirienne :

- Le premier argument tient au fait que **l'accès à l'école est loin d'être universel même pour les élèves qui disposent d'une école primaire dans une grande proximité géographique**. Ainsi, lorsque l'école est sur-place, le taux d'accès global n'est que de 76 %, indiquant que près d'un quart (24 %) de cette population ne va pas à l'école, manifestant ainsi une insuffisante demande de scolarisation. Ce phénomène vaut pour les deux types d'habitat mais est sensiblement plus accentué en milieu rural, avec 29 % de la population qui dispose d'une école localement et qui n'y va pas, qu'en milieu urbain où cette statistique ne vaut que 16 %. Ce dernier chiffre est

certes inférieur à celui constaté en milieu rural, mais on peut souligner qu'il n'est pas pour autant faible.

- Le second argument pour soutenir l'importance de la demande concerne le fait que le nombre des jeunes qui sont exposés à une offre scolaire « trop lointaine » (l'école primaire la plus proche est située à plus de 30 mn du domicile) ne représente, au niveau national, que 14,5 % du nombre total de jeunes ; cette même proportion est estimée respectivement à 7,9 % et à 18,3 % en milieu urbain et rural. Sans surprise, approximativement 80 % des jeunes dont l'école est située à plus de 30 minutes du domicile familial sont des ruraux.

Au total, en supposant que la demande de scolarisation des individus pour lesquels l'école est lointaine est comparable à celle des individus pour lesquels une école primaire est à proximité de leur domicile,<sup>27</sup> on aboutit à un rôle quantitatif de l'offre qui ne représente que 12,8 % des raisons de nonaccès à l'école primaire en Côte d'Ivoire dans la période actuelle et, par complémentarité à un rôle de la demande qui représente 87,2 % des raisons de nonaccès. On peut conclure que **le non accès à l'école est massivement dû à une demande scolaire lacunaire**. Ce résultat a bien sur une grande portée pour la politique éducative future du pays et notamment celle concernant l'objectif du millénaire d'achèvement universel du primaire.

A titre de complément il n'est pas sans intérêt d'identifier les caractéristiques des populations concernées par le non accès à l'école après qu'on ait eu contrôlé l'incidence de la distance à l'école. Pour mener cette analyse, nous utilisons une spécification logistique, la variable à expliquer étant binaire avec la valeur 1 si le jeune du groupe d'âge de 9 à 11 ans a déjà eu une inscription scolaire (même s'il a quitté l'école depuis) et 0 dans le cas contraire. Les variables disponibles dans l'enquête sont

- (i) le milieu géographique (variable « urbain » qui vaut 1 si la famille réside en ville (selon les conventions retenues dans l'enquête) et 0 si la famille réside à la campagne ;
- (ii) le genre avec une variable « masc » qui vaut 1 s'il s'agit d'un garçon, 0 d'une fille ;
- (iii) la religion des parents, avec une variable « islam » qui vaut 1 si la famille est musulmane (0, sinon), et une variable « chrétien » qui vaut 1 si la famille est catholique ou protestante ou est affiliée à une église assimilée (0, sinon) ; le groupe des familles animistes ou sans religion identifiée est utilisé comme modalité de référence ;
- (iv) le niveau de richesse de la famille, évalué par le revenu annuel estimé du ménage divisé par le nombre de ses membres ; quatre groupes de revenu ont été déterminés : les ménages dont le revenu par tête est inférieur à 120 000 Fcfa, ceux dont le revenu par tête est compris entre 120 000 et 200 000 Fcfa, ceux dont

<sup>27</sup>Cette hypothèse est plutôt favorable à l'estimation du rôle de l'offre car les individus éloignés de l'école sont sans doute en moyenne plus pauvres et plus traditionnels que les individus qui ont une école proche de chez eux.

le revenu par tête est compris entre 200 000 et 550 000 Fcfa, et ceux dont le revenu annuel par tête dépasse le niveau de 550 000 Fcfa.

- (v) l'appartenance régionale est prise en compte par une batterie de 18 variables catégorielles (1/0, une par région), la dernière région servant de référence. Au cours de l'analyse, certaines régions sont identifiées comme semblables du point de vue du phénomène analysé ; ceci a conduit à la construction de quatre groupes de régions (au sein d'un groupe de régions, les différentes régions sont raisonnablement semblables, alors que les quatre groupes constitués se distinguent entre eux de façon significative).

Les résultats obtenus dans l'analyse statistique sont présentés dans le tableau 2.12, ci-après.<sup>28</sup> La valeur de l'indicateur de représentation statistique ( $R^2$  de Nagelkerke) augmente au fur et à mesure que des variables pertinentes additionnelles sont introduites. Mais une première observation globale est qu'on retrouve l'impact relativement modeste des variables de distance à l'école (offre scolaire) dans la mesure où l'indicateur de représentation statistique ne vaut que 3 % (modèle M1), alors qu'il s'établit à 27 % lorsque les variables supposées entretenir des relations avec la demande scolaire familiale sont introduites (modèle M5).

La variabilité des chances d'accès à l'école, telles que modélisées sur la base des variables prises en compte dans cette analyse, est tout à fait considérable. En effet, en comparant les chances (i) d'un individu qui cumulerait tous les aspects positifs (un garçon chrétien et urbain, issu d'une famille riche qui habite la région de N'Zie Comoé ou de Marahoué et qui dispose d'une école primaire à proximité) et (ii) d'un autre qui cumulerait tous les aspects négatifs pour l'accès à l'école (une fille musulmane et rurale, issue d'une famille très pauvre qui habite la région d'Agneby, du Sud Bandama ou de Baffing, et dont l'école primaire la plus proche serait à plus d'une heure de marche), on trouve des chiffres aussi différents que 98,6 % pour le premier cas et 6,2 % pour le second.

Mais, au-delà des simulations de ces cas extrêmes, la modélisation permet aussi d'évaluer que si toutes les variables exercent bien une influence sur les chances d'accès à l'école, ce ne sont pas le milieu géographique (urbain/rural) ni le genre qui creusent les écarts les plus grands (respectivement 13,8 et 12,8 points). Le temps pour atteindre l'école exerce un impact plus fort (17,9 points) mais on a vu que la part de variance expliquée était modeste car une large proportion d'enfants a une école relativement proche sans pour autant y avoir accès ; cela dit, la distance reste bien handicapante pour l'accès lorsque le temps dépasse 30 minutes. Le niveau de richesse (revenu/tête) fait des écarts plus importants (26,9 points entre les deux groupes de revenus/tête extrêmes, moins de 120 000 Fcfa et plus de 550 000 Fcfa).

<sup>28</sup>Cinq modèles ont été estimés, depuis la forme la plus simple avec les seules variables caractérisant le temps entre le domicile et l'école primaire la plus proche (modèle M1) à la forme la plus complète dans laquelle toutes les variables considérées ci-dessus sont prises en compte dans l'analyse (modèle M5).

**Tableau 2.12A : Modélisation de l'accès à l'école (population 9–11 ans)<sup>29</sup>**

	Modèle M1	Modèle M2	Modèle M3	Modèle M4	Modèle M5
TempEcol1530	-0,282	-0,271	-0,268	-0,303	-0,257
TempEcole3060	-0,761	-0,694	-0,702	-0,810	-0,815
TempEcolP60	-1,145	-0,916	-0,828	-0,734	-0,757
Urbain		0,868	0,590	0,552	0,729
Masculin		0,526	0,574	0,601	0,639
Islam					-0,817
Chrétien					0,705
RicM120			-1,619	-1,442	-1,410
Ric120–200			-1,038	-0,992	-0,977
Ric200–550			-0,580	-0,560	-0,583
Reg31419 <sup>29</sup>				-1,708	-1,349
Reg45710				-0,490	-0,392
Reg1617				0,654	0,534
Constante	1,131	0,581	1,526	1,747	1,620
- 2 Log Vraisemblance	5 134	4 954	4 799	4 510	4 513
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0,030	0,087	0,134	0,216	0,270

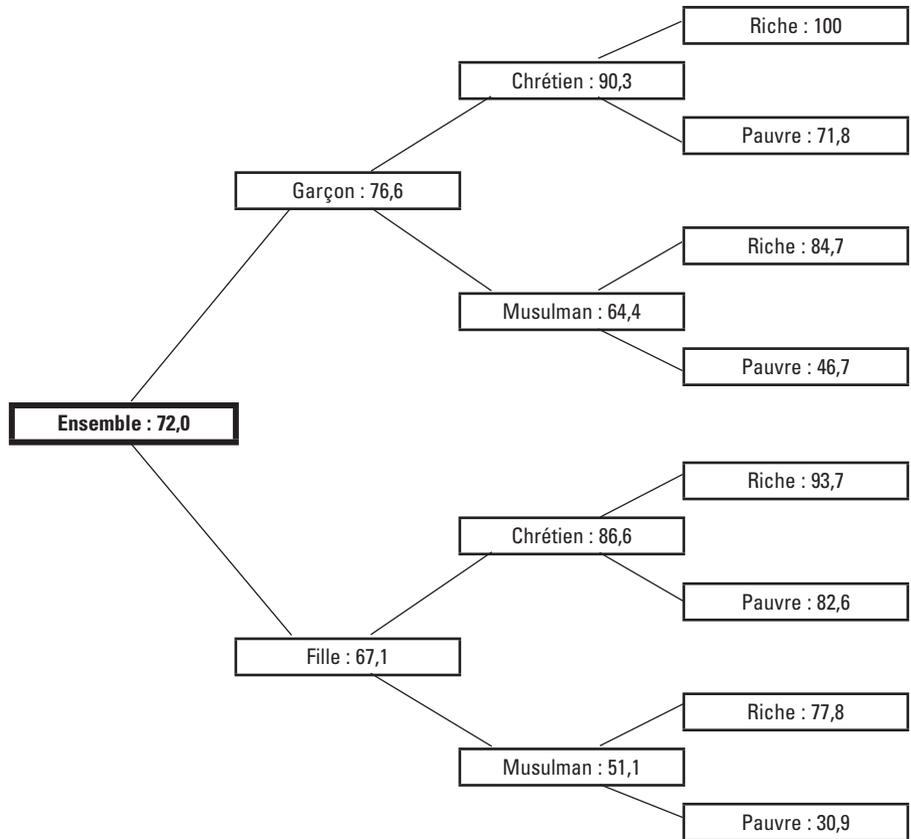
Source : ENV 2008 \* Tous les coefficients sont statistiquement significatifs au seuil de 1 %.

Mais les deux variables qui exercent l'influence la plus forte sur les chances d'accès à l'école sont d'une part la religion et d'autre part la région. Concernant *la religion*, les données mettent à jour une opposition très marquée entre les familles chrétiennes et les familles musulmanes, les chances d'accès à l'école des enfants des premières étant très significativement meilleures (+28,7 points, toutes choses égales par ailleurs) que celles des enfants des secondes<sup>30</sup> (la situation des familles animistes ou sans religion est intermédiaire). Les écarts dans l'accès à l'école selon **la région** sont aussi très importants. Entre le groupe des trois régions où les chances d'accès sont spécialement défavorables (Agneby, Sud Bandama et Baffing) et celui où elles sont les meilleures (N'Zie Comoé et Marahoué), l'écart moyen dans les chances d'accès (toutes choses égales) est de 39,6 %. Mais il faut avoir conscience qu'il s'agit d'une opposition entre deux groupes « extrêmes » chacun d'entre eux ne représentant qu'une proportion limitée de la population

<sup>29</sup>Les regroupements de régions sont les suivants : i) Reg31419 (Agnesby, Sud Bandama, Baffing) ; Reg45710 (Haut Sassandra, Savanes, Moyen Comoé, Zanzan) ; Reg1617 (N'Zie Comoé, Marahoué) ; Groupe de référence Reg126891112131518 (Lagunes, Sud Comoé, Vallée du Bandama, Montagnes, Lacs, Bas Sassandra, Worodougou, Denguélé, Fromager, Cavally).

<sup>30</sup>Ce résultat renvoie à la question de savoir dans quelle mesure la moindre fréquentation de l'école « moderne » tient à la fréquentation d'une école coranique ou bien à aucune fréquentation scolaire (notamment pour les filles). L'expérience d'autres pays suggère des réflexions qui peuvent aller dans une double direction : i) celle de l'évolution des écoles coraniques pour assurer qu'elles transmettent les compétences de base modernes jugées indispensables ; et ii) celle des aménagements susceptibles d'être apportés à l'école moderne pour intégrer ces enfants de confession musulmane qui ne la fréquentent pas. Ces questions sont importantes pour la nouvelle politique éducative du pays, notamment dans la perspective des objectifs du millénaire.

**Tableau 2.12B : Distribution de l'accès à l'école par genre, confession et revenu, (population 9–11 ans)**



Source : ENV 2008.

nationale 9–11 ans (respectivement 10,8 et 6,2 %) ; pour 70 % de la population nationale (régions des Lagunes, de Sud Comoé, de la Vallée du Bandama, des Montagnes, des Lacs, de Bas Sassandra, de Worodougou, de Denguélé, de Fromager et de Cavally) la région ne fait pas différences significatives.

Mais il faut garder à l'esprit que les chiffres qui viennent d'être proposés sont des estimations des chances d'accès à l'école entre les différentes modalités de chacune des variables considérées *en contrôlant l'influence des autres variables* qui exercent une influence sur le phénomène (« toutes choses égales par ailleurs »). Ce faisant, on neutralise le fait par exemple que la distribution de la variable religion n'est pas identique dans les différentes régions. Mais la « pureté » de l'estimation, importante du point de vue de la connaissance, apporte un biais pratique justement parce que la réalité est faite des ces situations d'effets articulés et joints. Le diagramme ci-après propose une description des chances d'accès pour quelques populations type croisant genre, religion et niveau de richesse (opposant les familles dont le revenu annuel par tête est inférieur à 120 000 Fcfa et celles dont le revenu par tête dépasse 550 000 Fcfa).

Alors que le taux d'accès moyen est de 72 %, on retrouve la séparation entre 76,6 % pour les garçons et 67,1 % pour les filles (un écart de 9,5 points) ; la distinction de

la religion (qui est bien sur statistiquement indépendante du genre) conduit à une variabilité beaucoup plus accentuée, entre 90,3 % pour un garçon chrétien et 51,1 % pour une fille musulmane (un écart de 39,2 points) ; à l'intérieur du groupe des enfants chrétiens, les chiffres respectifs sont de 90,3 et 86,6 % pour les garçons et les filles (un écart de 3,7 points ou un rapport filles-garçons de 0,96), alors qu'à l'intérieur du groupe des enfants musulmans, les chiffres respectifs pour les garçons et les filles sont de 64,4 et 51,1 %, manifestant un écart de 13,3 points et un rapport filles-garçons de 0,79). La scolarisation des enfants musulmans est donc très inférieure à celle des enfants chrétiens, mais à l'intérieur de ces deux groupes, les disparités genre, modérées chez les chrétiens, sont beaucoup plus accentuées chez les familles de confession musulmane. La prise en compte complémentaire de la richesse du ménage contribue à constituer des groupes plus hétérogènes du point de vue de l'accès.<sup>31</sup> Alors que 100 % des garçons chrétiens riches ont accès à l'école, ce n'est le cas que de 30,9 % des filles musulmanes pauvres.

### Facteurs de la faible rétention

Au plan conceptuel, l'analyse cherchant à rendre compte de la faiblesse de la rétention se fait à deux niveaux : (i) du côté de l'offre de structures scolaires ; et (ii) du côté de la demande scolaire de la population.

Du côté de l'offre scolaire, deux principaux facteurs peuvent être à l'origine du fait que les élèves qui entrent en 1<sup>ère</sup> année quittent l'école avant d'avoir achevé au moins le premier cycle scolaire :

- l'offre scolaire locale lacunaire ; Dans la pratique, certains élèves peuvent être scolarisés dans une école relativement proche de leur domicile jusqu'à une certaine classe du cycle, mais doivent ensuite aller dans une autre école généralement plus éloignée, les autres niveaux n'étant pas offerts localement. Dans bien des cas, la majorité de ces élèves (et notamment les filles et les élèves venant de familles vivant dans des conditions difficiles) abandonnent prématurément les études.
- le degré formel d'exigence du système dans la gestion des passages de classe et des redoublements, dont nous montrerons par la suite les éventuelles conséquences sur la rétention à l'école.

Du côté de la demande scolaire, deux principales raisons peuvent être avancées pour rendre compte de la faiblesse de la rétention. La première est liée aux caractéristiques mêmes de l'école (même lorsqu'elle existe localement et assure la continuité éducative sur tout le cycle). En effet, il est possible que l'école ait des caractéristiques (contenu de l'enseignement, calendrier scolaire . . .) qui ne conviennent pas aux parents. Les coûts directs (frais de fournitures scolaires) mais aussi les coûts d'opportunité (renoncement au travail des enfants dans l'économie familiale) auxquels doivent faire face les familles

<sup>31</sup>On notera que ce type d'analyse classificatoire connaît des limites du fait de la taille de l'échantillon, les nombres des individus dans les groupes considérés pour ce troisième niveau de catégorisation deviennent souvent petits, amenant ainsi des possibilités d'erreurs d'échantillonnage de plus grande taille.

pour la scolarisation de leurs enfants peuvent également être à l'origine des abandons prématurés, surtout lorsque ces dernières n'ont plus la même perception des bénéfices attendus de la scolarisation.

Les données administratives, les données d'enquête auprès des ménages ainsi que les résultats de l'analyse sectorielle de 2002 serviront de base à cette analyse.

### *Analyse de la continuité éducative en cours de cycle primaire*

L'analyse de la continuité éducative nécessite de disposer de données par établissement sur deux années consécutives : une telle analyse n'est pas possible actuellement en Côte d'Ivoire puisque les statistiques récentes sur l'enseignement primaire ne sont disponibles que par DREN et IEP pour l'année 2006–07. L'analyse de continuité éducative faite dans le RESEN de 2002, bien qu'ancienne peut être illustrative. Le tableau 2.13 présente la situation qui prévalait en 2000, en termes de proportion d'élèves en situation de discontinuité.

On observe qu'avant la crise sociopolitique, la fréquence des situations dans lesquelles la continuité éducative n'était pas assurée était spécialement forte dans les zones rurales de certaines régions : 20 % de nouveaux entrants de CP1 n'étaient pas en mesure de terminer le cycle au sein de leur école dans 5 régions : Bas-Sassandra (San Pedro, 20 %), Savanes (Korhogo, 21 %), Bafing (Touba, 23 %), et surtout Worodougou (Séguéla, 39 %) et

**Tableau 2.13 : Pourcentage d'élèves n'ayant pas accès à la classe supérieure (année 2000)**

Région	CP1→CP2	CP2→CE1	CE1→CE2	CE2→CM1	CM1→CM2	Total
Montagnes	1,8	2,7	3,6	2,8	3,6	13,6
Agneby	2,8	1,5	6,0	3,7	2,3	15,2
<b>Bafing</b>	<b>5,5</b>	<b>4,6</b>	<b>8,4</b>	<b>4,1</b>	<b>3,2</b>	<b>23,1</b>
<b>Bas Sassandra</b>	<b>4,6</b>	<b>4,7</b>	<b>3,8</b>	<b>4,7</b>	<b>3,3</b>	<b>19,3</b>
<b>Denguélé</b>	<b>13,0</b>	<b>35,8</b>	<b>15,8</b>	<b>15,7</b>	<b>10,2</b>	<b>64,4</b>
Fromager	2,7	0,9	2,5	2,3	2,8	10,6
Haut Sassandra	1,3	0,5	3,2	2,0	1,6	8,2
Marahoue	2,1	2,0	3,2	2,4	1,1	10,3
Lacs	0,3	0,9	2,8	2,7	1,2	7,6
Lagunes	1,1	0,9	1,7	1,5	1,2	6,1
Moyen Cavally	2,9	0,9	2,8	3,4	2,7	12,0
Moyen Comoé	2,2	1,0	1,7	0,8	3,2	8,5
N'zi Comoé	2,6	2,3	3,7	3,6	2,4	13,6
<b>Savanes</b>	<b>6,7</b>	<b>3,0</b>	<b>3,9</b>	<b>5,0</b>	<b>4,3</b>	<b>20,8</b>
Sud Bandama	1,7	1,4	2,4	1,1	1,2	7,5
Sud Comoé	2,4	3,2	2,7	3,0	3,9	14,1
Vallée du Bandama	1,8	0,8	2,4	1,8	1,3	7,8
<b>Worodougou</b>	<b>10,7</b>	<b>9,5</b>	<b>12,5</b>	<b>7,4</b>	<b>6,2</b>	<b>38,5</b>
Zanzan	5,2	1,8	2,8	3,1	4,2	15,9

Source : calcul à partir de données de la DIPES/MEN des années scolaires 1998/99 et 1999/2000.

d'avantage encore, Denguélé (Odienné, 64 %). Sur l'ensemble du pays, 12 % des entrants au CP1 sont dans une situation où la continuité éducative jusqu'à la fin du cycle, n'est pas assurée.

L'utilisation des données scolaires récentes 2007–08 permet d'avoir une vision actualisée même si statique (ne se basant que sur une seule année scolaire). On peut en effet avoir une idée du nombre d'établissements de l'enseignement primaire selon le nombre de niveaux qu'ils proposent ainsi que la part des élèves qui y sont scolarisés (tableau 2.14).

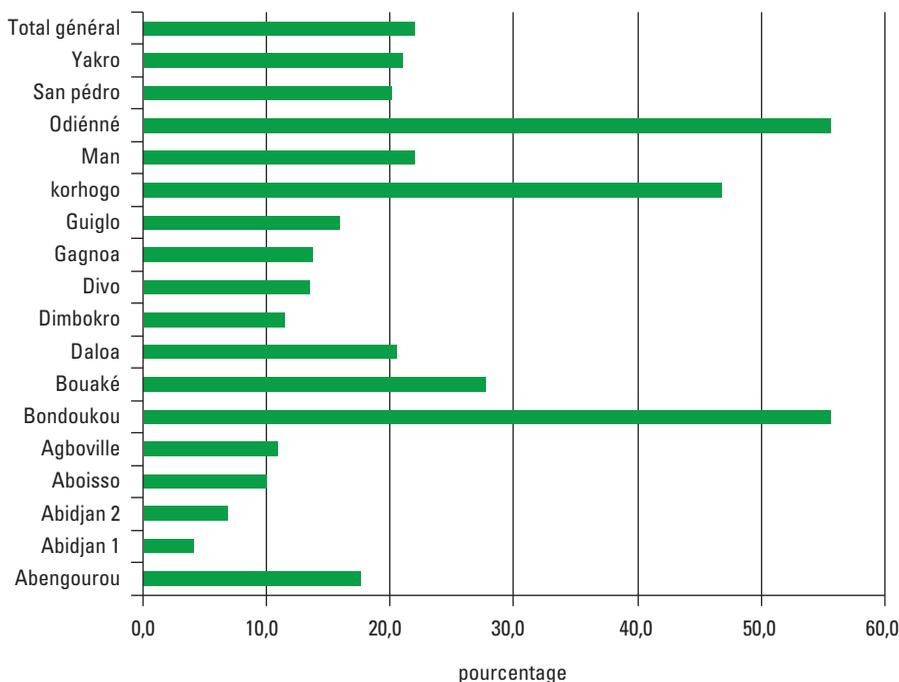
Selon les données scolaires, 22 % des écoles primaires du pays seraient en situation d'offrir au plus 5 niveaux d'enseignement primaire, ces écoles scolarisant 10,3 % du total des effectifs. Il est probable que parmi ces derniers, certains soient amenés à abandonner leur cursus plutôt que de changer d'école pour continuer leur scolarité. Comme le montre le graphique 2.11, cette situation est assortie de disparités régionales relativement importantes.

**Tableau 2.14 : Ecoles incomplètes et pourcentages d'élèves correspondants, année 2007–2008**

Nombre de niveaux offerts	% école	% d'élèves inscrits
1	2,5	0,6
2	3,5	1,1
3	5,8	2,5
4	5,3	2,9
5	4,9	3,3
Situations proposant < 6 niveaux	22,0	10,3
6	78,0	89,7
<b>Total général</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Source : calcul des auteurs à partir des données de la DIPES/MEN.

**Graphique 2.11 : Pourcentage d'écoles incomplètes, disparités régionales, année 2007–08**



Source : DIPES/MEN.

**Tableau 2.15 : Evolution des pourcentages de redoublants, 1999–2000 à 2006–2007**

	Primaire							1 <sup>er</sup> cycle ESG					2 <sup>nd</sup> cycle ESG			
	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Total	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	Total	2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>	Tle	Total
1999–00	20	18	21	19	24	41	24	8	10	22	36	19	10	9	34	22
2005–06	20	19	22	22	24	35	24	6	6	9	21	10	9	8	33	18
2006–07	19	17	21	20	22	32	22	6	6	6	21	10	10	6	24	15

Source : DIPES /MEN et RESEN 2002 pour l'année 1999–00.

### *La question du redoublement*

Dans la mesure où la fragilité de la demande constitue une cause potentiellement importante d'abandon, il convient de l'analyser plus en détail. La question de la demande est liée en grande partie à celle des coûts d'opportunité de l'école pour les parents. En effet, lorsqu'ils envoient leurs enfants à l'école, les parents jugent que celle-ci présente un rapport favorable entre les coûts supportés et les bénéfices attendus. S'il arrive quelques années plus tard, que ceux-ci retirent leurs enfants de l'école, cela suggère que le rapport entre les coûts et les bénéfices a, entre temps, changé et que les coûts l'emportent alors sur les bénéfices.

Ce changement de perception des parents concernant l'opportunité de laisser leurs enfants à l'école peut, dans beaucoup de cas, être liée à la question du redoublement. Celui-ci est un signal négatif fort pour les parents, qui peuvent réviser alors à la baisse l'intérêt qu'ils portent à l'école : dans ces circonstances, la contribution des enfants à l'économie familiale peut reprendre de l'importance. Ce phénomène est susceptible d'avoir un impact significatif dans le contexte de la Côte d'Ivoire qui présente, en 2006–2007, un pourcentage de redoublants de 22 % en moyenne sur l'ensemble du cycle primaire, atteignant 32 % sur la dernière année du primaire (tableau 2.15).

Certaines analyses, basée sur les données de 50 pays,<sup>32</sup> ont montré, en contrôlant le niveau du PIB par habitant ainsi que le coût unitaire des études, qu'en moyenne, un point de redoublement en plus dans l'enseignement primaire est associé à une diminution du taux de rétention de 0,8 points. Ces analyses montrent également que ce sont surtout les enfants les plus vulnérables (les filles, les ruraux et les pauvres) qui abandonnent leurs études lorsqu'ils doivent redoubler.

En se basant sur ce résultat, on pourrait anticiper que si la Côte d'Ivoire, réussissait à réduire le pourcentage de redoublants à 10 %, le taux de rétention pourrait augmenter d'environ 9,6 %. Même si cette simulation n'a qu'une valeur illustrative, elle indique tout de même que la rétention pourrait passer de 80,4 % à 90 % en cas de réduction de la proportion des redoublants à 10 % ; ce ne serait pas anecdotique.

### *Modèle explicatif de la rétention à partir des données d'enquêtes de ménage*

Il est possible d'appréhender certains facteurs explicatifs de la rétention (côté demande) à l'aide des données d'enquête de ménages. Une fois de plus, les éléments mis en évi-

<sup>32</sup>Mingat A. et Sosale S., « Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique Sub-saharienne », PSAST/AFTHD, Banque Mondiale, 2001.

dence seront présentés dans le chapitre 6 du présent document, amenant des résultats en termes de disparités selon le milieu de résidence, le niveau de revenu des ménages, et la région.

### Mesure de l'efficacité quantitative

D'une façon générale, la notion d'efficacité fait appel à la relation entre ressources utilisées et résultats obtenus. Dans ce contexte, est efficace une structure qui obtient le maximum de résultats compte tenu des ressources mobilisées pour la faire fonctionner. Cette présentation est de nature normative, et c'est pourquoi on lui préfère souvent une forme atténuée, mais plus opérationnelle, fondée sur une approche comparative.<sup>33</sup>

Dans le domaine de l'éducation à un niveau macro ou systémique, on cherche à mettre en regard une mesure agrégée de la couverture quantitative du système avec le volume des ressources mobilisées. Concernant la couverture quantitative, il est d'usage d'estimer le nombre moyen d'années d'études d'une génération de jeunes du pays (espérance de vie scolaire ou EVS). Pour les ressources, on utilise de façon courante la dépense publique d'éducation en proportion du PIB du pays. On peut ainsi comparer le système éducatif d'un pays donné à celui d'autres pays et ainsi, appréhender sa performance relative sur ce plan à d'autres pays.

#### *L'espérance de vie scolaire (EVS) ou durée moyenne de scolarisation*

Le tableau 2.16 (colonne 2) donne la valeur de l'Espérance de Vie Scolaire pour un échantillon de pays de la région. Les dernières données scolaires disponibles indiquent que l'EVS varie sur une plage allant de 2,9 années au Niger à 8,7 années au Togo pour une valeur moyenne de 5,82 années. En Côte d'Ivoire, l'espérance de vie scolaire est estimée à 5,5 années. L'EVS du pays se situe donc un peu en dessous de l'échantillon de pays considérés.

#### *Mesure de l'efficacité quantitative de la dépense publique en éducation*

Face à cette couverture quantitative globale des systèmes (EVS), très variable entre les pays, une variabilité forte est aussi constatée au plan des ressources publiques mobilisées. Elle varie en effet de 1,5 % en République Centrafricaine à 6,3 % du PIB au Kenya pour une moyenne de 3,28 %. La valeur de la Côte d'Ivoire (4,1 %) est donc supérieure (d'environ 25 %) à la moyenne de l'échantillon des pays pris ici comme comparateurs.

Après avoir examiné cet indicateur de couverture quantitative globale et celui de la mobilisation des ressources pour l'éducation, on peut maintenant aborder la question de l'efficacité. Celle-ci peut être approchée de façon relativement directe en mettant en regard de façon graphique l'indicateur de couverture globale et le volume des ressources

---

<sup>33</sup>Selon cette conception, on ne pose pas qu'une structure serait efficace mais on s'intéresse au point de savoir si, pour un montant donné de ressources, on trouve d'autres structures qui produisent plus/moins de résultats.

**Tableau 2.16 : EVS, Dépenses courantes d'éducation en % du PIB et coefficient d'efficience ; Pays d'Afrique subsaharienne, année 2006 ou proche**

Pays	Dépenses publiques courantes d'éducation en % du PIB	Espérance de vie scolaire (années)	Coefficient d'efficience (années EVS / % PIB)
<b>Côte d'Ivoire</b>	<b>4,1</b>	<b>5,5</b>	<b>1,34</b>
RCA	1,5	3,9	2,60
Guinée	2,0	5,2	2,60
Rwanda	2,4	5,3	2,21
Madagascar	2,6	5,4	2,08
Niger	2,6	2,9	1,12
Guinée-Bissau	2,6	6,2	2,38
Cameroun	2,6	6,8	2,62
Burkina Faso	2,8	4,2	1,50
Mozambique	3,0	4,7	1,57
Ethiopie	3,0	4,6	1,53
Malawi	3,3	7,8	2,36
Bénin	3,3	6,8	2,06
Mali	3,4	4,2	1,24
Togo	3,4	8,7	2,56
Tanzanie	3,6	5,9	1,64
Mauritanie	3,6	6,0	1,67
Ouganda	3,7	8,1	2,19
Burundi	3,8	3,9	1,03
Gambie	4,1	6,9	1,68
Ghana	5,3	7,0	1,32
Kenya	6,3	7,8	1,24
<b>Moyenne des 21 pays</b>	<b>3,28</b>	<b>5,82</b>	<b>1,78</b>

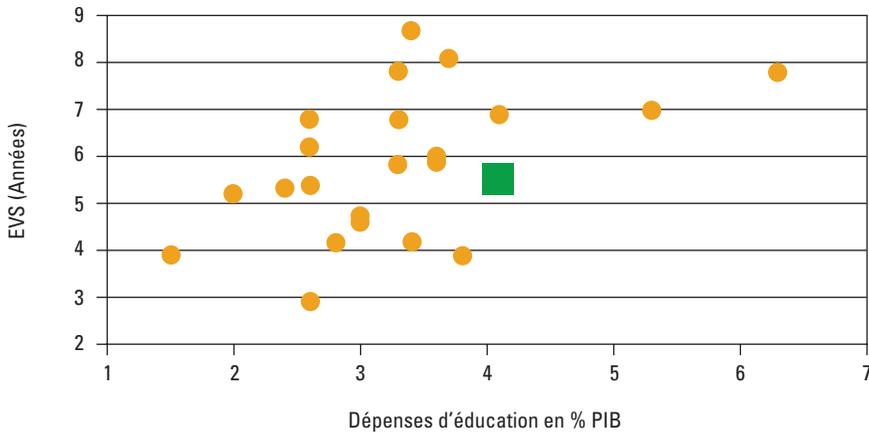
Source : RESEN et calcul des auteurs.

publiques mobilisées par le système. Le graphique 2.12 montre la position des différents pays pris en compte dans le tableau 2.16.

Le graphique souligne : une assez forte dispersion du volume relatif des ressources publiques mobilisées qui varie de 1,5 % du PIB en RCA à 5,3 % au Ghana ainsi que de la couverture globale du système éducatif des différents pays qui varie de 2,9 années au Niger à 8,7 années au Togo ;

- l'existence d'une relation assez faible entre les deux grandeurs considérées. On trouve des pays qui mobilisent des volumes relatifs comparables de ressources publiques pour leur système éducatif et qui offrent des niveaux très différents de couverture scolaire ;
- Concernant maintenant la situation de la Côte d'Ivoire, une première observation est que les paramètres sont tels que le pays (i) mobilise sensiblement plus de ressources publiques que la moyenne de l'échantillon des pays comparateurs (4,1 % du PIB contre 3,3 %), et (ii) génère une couverture quantitative un peu inférieure à la

**Graphique 2.12 : Dépenses publiques d'éducation (% PIB) et EVS, Comparaison internationale**



Source : RESEN et calcul des auteurs.

moyenne des pays comparateurs (5,5 années contre 5,8 années). On a donc tendance à conclure que l'efficacité dans l'utilisation des ressources publiques est sans doute plutôt faible en Côte d'Ivoire. Elle est en tout cas plus faible que celle de la Gambie dont le volume de ressources publiques est le même que celui de la Côte d'Ivoire (4,1 % du PIB) mais dont l'EVS est sensiblement meilleure (6,9 années) que celle de la Côte d'Ivoire (5,5 années). Des pays comme l'Ouganda, la Mauritanie, le Togo, le Bénin ou le Cameroun dépensent moins (parfois beaucoup moins) de ressources publiques pour l'éducation que ne le fait la Côte d'Ivoire et ont pourtant un système d'éducation qui offre un volume plus (voire sensiblement plus) grand de couverture scolaire à leurs populations.

- Au-delà de l'approche graphique, une manière d'identifier le degré d'efficacité dans un pays donné consiste à calculer le rapport entre la durée moyenne de scolarisation et le pourcentage du PIB alloué au secteur (tableau 2.14, colonne 4). Ce rapport indique le nombre d'années de scolarisation qu'un pays réussit à offrir à sa population en dépensant 1 % de son PIB en éducation. Plus cette statistique est élevée, plus le pays est efficace dans l'usage des ressources publiques allouées à l'éducation. Avec cette méthode, l'indicateur d'efficacité s'établit à 1,34 en Côte d'Ivoire, contre une valeur moyenne de 1,78 pour la moyenne des 21 pays de l'échantillon considérés. Il conviendrait donc que la Côte d'Ivoire augmente son indicateur d'efficacité de 32 % pour rejoindre le niveau moyen d'efficacité des pays comparateurs.<sup>34</sup>

Outre l'analyse des jeunes qui sont à l'école, il est important de faire porter complétement l'analyse sur **la population de ceux qui sont, ou ont été, exclus des structures scolaires**. La première population est donc celle des jeunes d'âge scolaire

<sup>34</sup>Cette observation est corroboré par le fait que sur les 21 pris comme comparateurs, 16 ont un indicateur d'efficacité meilleur que celui de la Côte-d'Ivoire, alors que seuls 5 ont un indicateur d'efficacité qui lui est inférieur.

qui ne sont pas scolarisés, la seconde est constituée des adultes qui n'ont pas les bases minimales du savoir. Compétences essentielles afin d'améliorer la productivité du travail et modifier les comportements sociaux nécessaires à l'amélioration des indicateurs dans le secteur de la santé et de la population. Nous examinons maintenant ces deux aspects de façon successive.

### Les enfants non scolarisés en Côte d'Ivoire

De façon simplifiée, on pourrait arguer que les politiques éducatives, pour la partie basse du système notamment, visent principalement à réaliser deux objectifs : (i) inclure les enfants non scolarisés et (ii) assurer des conditions d'enseignement et des apprentissages de bonne qualité pour les scolarisés. Cette section se focalise sur les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés.

Garantir l'enseignement primaire universel (validation de six ans de services éducatifs d'une qualité raisonnable) implique que les enfants qui n'achèvent pas actuellement l'enseignement primaire soit en mesure de le faire d'ici à 2015 ou 2020. Dans cette note, nous nous efforçons de fournir des réponses empiriques à trois questions : (i) combien d'enfants d'âge primaire sont actuellement en dehors du système scolaire en Côte d'Ivoire,<sup>35</sup> (ii) Quelles sont les caractéristiques personnelles et sociales de ceux qui en sont exclus (genre, localisation géographiques, degré de pauvreté) ? Et (iii) Quelles stratégies appliquer pour scolariser les exclus ? Nous allons examiner successivement ces différentes questions.

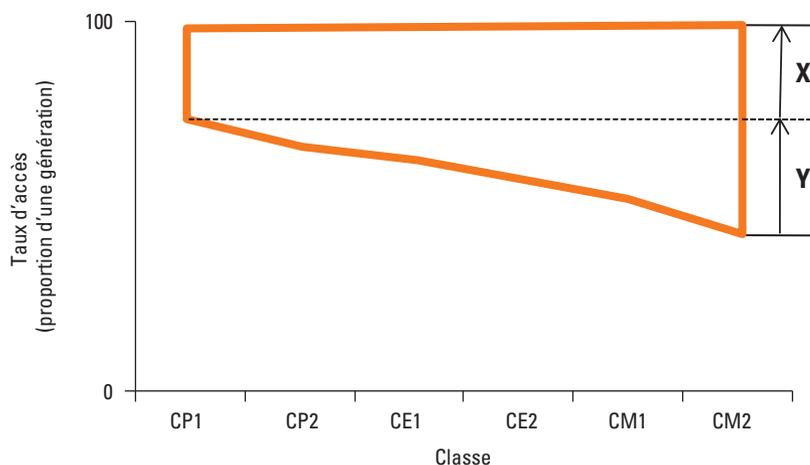
#### *Estimation quantitative des enfants actuellement non scolarisés (8–13 ans)*

La description graphique du profil de scolarisation de la Côte d'Ivoire (graphique 2.13, ci-après) servira de base à cette estimation. Ce profil estime la proportion d'enfants qui, au sein de leur génération, ont accès à la première année du primaire (CP1) à 70 %, alors que la proportion de la classes d'âge qui accède à la dernière année du cycle primaire (CM2) est de 46 %. Le taux d'achèvement est plus faible que le taux d'accès puisque certains des enfants qui accèdent à l'école abandonnent avant d'atteindre la fin du cycle primaire (30 % des enfants d'une génération n'ont pas accès à l'école, et 24 autres pourcentage de la génération abandonnent avant l'achèvement du cycle).

Considérons d'abord les données administratives. Les valeurs numériques du taux d'accès et du taux d'achèvement du primaire sont respectivement de 71 % et 43 % pour l'année 2006. Les mêmes indicateurs calculés à partir des enquêtes auprès des ménages sont respectivement de 69 % et 40 % pour l'enquête EDS de 2005 et de 70 % et 46 % pour l'enquête MICS de 2006. Globalement les différentes estimations proposées sont proches les unes des autres pour chacun des indicateurs ; Nous nous fondons sur l'estimation du MICS 2006.

<sup>35</sup>Combien n'y ont jamais été inscrits, et combien ont un jour été scolarisés mais ont mis un terme prématuré à leurs études avant d'atteindre la fin du cycle ?

**Graphique 2.13 : Profil de scolarisation du primaire en Côte d'Ivoire, 2006**



Source : Estimation à partir de données administratives et d'enquêtes des ménages.

**Tableau 2.17 : Taux (%) d'accès et d'achèvement du primaire**

Taux d'accès au primaire			Taux d'achèvement du primaire		
Données administratives 2006	EIS 2005	MICS 2006	Données administratives 2006	EIS 2005	MICS 2006
71 %	69 %	70 %	43 %	40 %	46 %

Source : Estimation à partir de données administratives et d'enquêtes des ménages

Identifier le nombre d'enfants non scolarisés dépend de la définition retenue pour rendre opérationnel le concept de « non scolarisation ». La méthode la plus directe consiste à estimer la surface de la forme « trapèze » ABCD du graphique 2.12 en pondérant les valeurs de la proportion des non scolarisés à chaque année d'études par la population d'âge correspondant. En première année d'études, 30 % d'une classe d'âge estimée à 491 126 enfants, soit 147 338 enfants ne sont pas à l'école. En fin de cycle, la proportion de ceux qui ne sont pas à l'école monte à 54 % mais cela s'applique à une classe d'âge un peu moins nombreuse (450 050 jeunes) ; le nombre des non scolarisés pour cette génération à cet âge monte alors à 243 227 jeunes. En procédant de même dans chaque classe du primaire, on aboutit à ce que sur les six générations concernées (2,8 millions d'enfants), 1 171 095 jeunes d'âge scolaire du primaire en 2006, ne le soient pas (ce qui représente alors 42 % du groupe des 7 à 12 ans). Le tableau 2.18, ci-après, reprend ces chiffres.

Dans la perspective d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement, le défi est de scolariser ces 1 171 095 jeunes. Cette population est composée de deux groupes d'enfants, (i) ceux qui ne sont jamais allés à l'école, dont le nombre est estimé à 833 224 individus, et (ii) ceux qui y ont été inscrits mais ont abandonné avant d'atteindre la sixième année ; leur nombre est estimé à 337 870 jeunes.

**Tableau 2.18 : Estimation du nombre des enfants non scolarisés, 2006**

	Population 7 ans	Population 12 ans	Population 7–12 ans
Nombre total d'enfants	491 126	450 050	2 777 414
Nombre d'enfants non scolarisés	147 338	243 027	1 171 095
Jamais fréquenté l'école	147 338	135 015	833 224
A fréquenté mais a abandonné	0	108 012	337 870
Proportion d'enfants non scolarisés (%)	30,0	54,0	42,2

Source : RESEN et calcul des auteurs.

Ayant déterminé le nombre d'enfants non scolarisés, nous pouvons maintenant examiner les caractéristiques de ces enfants actuellement exclus du système.

### *Caractéristiques des enfants actuellement non scolarisés*

Même si l'Objectif du Millénaire pour le Développement de fournir au moins six années d'un enseignement primaire de qualité raisonnable à tous les enfants a une portée universelle par définition, ce n'est que grâce à des stratégies élaborées au niveau national que l'objectif global peut être atteint.

Deux approches complémentaires peuvent être utilisées pour conduire les analyses : la première consiste à identifier le risque pour un enfant en âge de fréquenter l'école primaire d'être non scolarisé en fonction de ses caractéristiques propres. La deuxième consiste à limiter l'analyse aux enfants non scolarisés et à décrire leurs caractéristiques spécifiques. Les analyses empiriques proposées dans ce texte, utilisent les deux méthodes. Ces analyses complètent celles qui ont été présentées plus haut sur l'analyse des populations qui sont exclus de l'accès à l'école. Le tableau 2.19 donne les résultats de ces deux analyses.

L'analyse concerne les enfants âgés de 7 à 12 ans. Au total environ 2,8 millions sont concernés, 1,1 million d'entre eux n'étant pas scolarisés au moment de l'enquête (année 2006). On constate aussi que le risque d'être non scolarisé est plus faible pour les garçons (36 %) que pour les filles (49 %), mais l'écart entre les sexes est relativement modéré par rapport à ce qui est observé dans d'autres pays de la sous-région et notamment la Guinée et le Bénin). L'écart entre les sexes au sein de la population des enfants non scolarisés est également d'une ampleur modérée (57 % sont des filles et 43 % sont des garçons). L'écart dans les chances d'être scolarisés est beaucoup plus large si l'on consi-

**Tableau 2.19 : Caractéristiques sociales des enfants de 7–12 ans non scolarisés**

	Genre		Milieu de résidence		Revenu						Ensemble	
	Filles	Garçons	Ruraux	Urbains	Q1 20% + pauvres	Q2	Q3	Q4	Q5 20% + riches	Q12		Q45
% Non scolarisés	48,7	35,8	47,1	32,9	62,2	45,6	40,3	32,4	24,2	53,4	28,8	42,2
% Parmi les non scolarisés	57,1	42,9	73,1	26,9	30,1	24,8	22,3	14,5	8,3	54,9	22,8	100,0

Source : ENV.

dère la situation géographique (les enfants vivant dans les zones rurales ou urbaines) ou le quintile de richesse.

La probabilité de ne pas être scolarisée au cours de l'année 2006 est estimée à 32,9 % pour les enfants vivant dans les villes tandis que le chiffre correspondant est de 47,1 % pour ceux vivant dans les zones rurales. Le milieu rural représente 65 % de la population des jeunes de 7 à 12 ans. Comme par ailleurs ils présentent un risque plus élevé de ne pas être scolarisés, il en résulte que jusqu'à 73 % des enfants actuellement exclus de l'école se trouvent dans les zones rurales. Le défi de l'inclusion pour atteindre la scolarisation primaire universelle dépendra donc largement de la capacité de la Côte d'Ivoire à scolariser le plus grand nombre d'enfants ruraux. Si nous utilisons l'estimation proposée dans le tableau 2.19 selon laquelle 1,1 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire ne sont pas scolarisés, cela signifie que 837 600 enfants non scolarisés résident en milieu rural, et qu'environ 308 600 résident en milieu urbain.

La figure ci-dessous offre une représentation synthétique des deux perspectives évoquées. Elle va dans le sens de l'hypothèse couramment émise selon laquelle, les systèmes éducatifs évoluent selon un schéma dans lequel les enfants les plus faciles à atteindre sont scolarisés en premier. Dans ce schéma, les services éducatifs sont en général offerts d'abord dans les grandes villes (à commencer par la capitale) où la densité de population est élevée ainsi que la demande de scolarisation de populations qui ont une influence directe sur les gouvernements. Une fois ces populations sont scolarisées, le système s'étend aux petites villes et aux zones rurales densément peuplées et faciles d'accès où il n'y a pas de grandes difficultés pour affecter des enseignants. Enfin viennent, les enfants vivant dans des zones où la population est dispersée et la densité de population faible. De plus, les parents de ces enfants vivent dans la pauvreté et sont souvent analphabètes ; ils ont à la fois une faible demande pour les services éducatifs et un pouvoir de pression faible pour rendre l'offre de services disponibles.

Si nous observons maintenant les analyses effectuées sur la base du revenu, les résultats montrent que plus la famille est pauvre, plus le risque que les enfants soient non scolarisés est élevé, comme l'illustre le graphique 2.14, ci-dessous.

Les enfants des ménages appartenant au quintile le plus pauvre ont plus de chances de ne pas être scolarisés que d'être scolarisés. 62,2 % d'entre eux ne sont pas inscrits à l'école. Le risque diminue avec le niveau de richesse, mais il s'élève encore à 45,6 % pour les enfants des ménages du deuxième quintile et correspond à 24 % du quintile le plus élevé. En conséquence, la répartition des enfants non scolarisés est inégale, avec une forte proportion de pauvres. Plus de la moitié (55 %) des enfants non scolarisés appartiennent aux deux quintiles de richesse les plus bas.

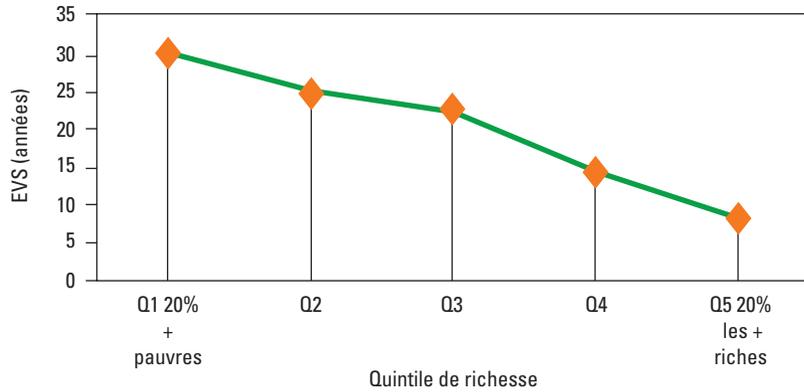
En définitive, il apparaît clairement que si la dimension de genre doit être considérée, il nous faut souligner que les véritables défis de la réalisation de l'objectif d'achèvement

**Graphique 2.14 : La probabilité d'être scolarisé selon le niveau de résidence**

<b>Scolarisés</b>	<b>Scolarisés</b>
<b>Non scolarisés</b>	<b>Non scolarisés</b>
<b>Rural</b>	<b>Urbain</b>

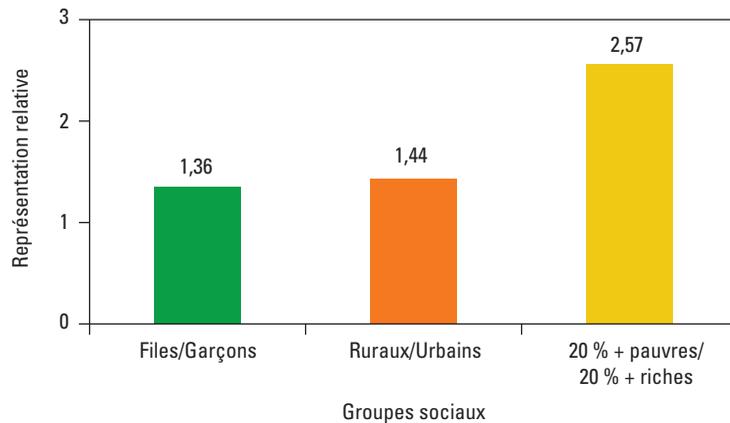
Source : Auteurs

**Graphique 2.15 : Risque d'être non-scolarisé (7–12 ans) selon le niveau de richesse**



Source : Calculs des auteurs à partir de l'ENV.

**Graphique 2.16 : Représentation relative des groupes défavorisés par rapport aux groupes favorisés parmi les enfants non scolarisés**



Source : Calculs des auteurs à partir de l'ENV.

universel concernant l'inclusion des ruraux et des pauvres. Il sera impossible d'atteindre la scolarisation primaire universelle en Côte d'Ivoire si la politique éducative ne parvient pas à cibler et atteindre efficacement ces deux catégories.

Atteindre l'objectif est, en fait, d'autant plus difficile que les deux catégories les plus exclues (ruraux et pauvres) se réfèrent essentiellement aux mêmes personnes. Ainsi l'emplacement géographique et la richesse ne sont pas deux dimensions statistiquement indépendantes. La tendance générale est que, presque toutes les familles du quintile le plus riche résident en milieu urbain, tandis que les familles les plus pauvres résident principalement dans les zones rurales, même si certaines familles pauvres vivent dans les villes (ou plus précisément dans les banlieues de certaines villes).

## La question des adultes analphabètes

En raison de la couverture incomplète de l'enseignement primaire au cours des 30 dernières années et de la qualité insuffisante des services éducatifs offerts, une proportion significative de la population adulte des pays d'Afrique subsaharienne à faible revenu ne dispose pas des capacités de base (lire, écrire et compter). Globalement, on estime qu'environ 18 % de la population mondiale de plus de 15 ans serait analphabète. Mais cette proportion est sensiblement plus forte (46 % au début des années 2000, 60 % étant des femmes) dans les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne. Enfin, on estime que si, entre les années 1990 et 2000, la proportion d'analphabètes a décliné en Afrique subsaharienne, le nombre d'adultes analphabètes a en fait augmenté. Cette situation n'est évidemment pas satisfaisante dans une perspective de progrès social et économique et en particulier dans le cadre de la réduction de la pauvreté.

Qu'en est-il de la situation de la Côte d'Ivoire sur ce plan ? Pour établir cet état des lieux, il sera utile de connaître la population analphabète tant en nombre, qu'en caractéristiques : (i) combien sont-ils ? (ii) quelle est leur structure d'âge ? (iii) quelle est leur distribution par région et type d'habitat (urbain/rural) ? (iv) est-ce que cette population est davantage féminine ou masculine ? Et (v) comment cette situation est-elle susceptible d'évoluer entre maintenant et une année cible de référence (2015, 2020 ?) en absence d'actions spécifiques ? Telles sont les premières questions auxquelles il convient d'apporter des éléments de réponses factuelles avant d'identifier les politiques, les stratégies et les plans d'actions.

Les données de deux enquêtes de ménages récentes peuvent potentiellement être mobilisées pour répondre à cette question, à savoir, l'enquête Multiple Indicators Cluster Survey (MICS) de 2006 et l'Enquête sur les Indicateurs du Sida (EIS) de 2005. Nous utilisons successivement ces deux enquêtes pour faire les estimations.

L'enquête MICS, réalisée au cours de l'année 2006, compte 54 441 individus répartis sur l'ensemble du territoire (différentes régions, zones d'urbanisation).<sup>36</sup>

Dans l'enquête, une variable permet d'identifier les compétences en lecture sur la base de la capacité de l'individu de lire une phrase simple. L'analyse de cette variable pour la population de la classe d'âge 15–45 ans donne les résultats suivants (tableau 2.20, ci-après).

Le tableau 2.20 indique que près de 55 % des individus de 15 à 45 ans ne savent pas lire du tout un texte court ; cette population compte 4,6 millions de personnes. Seulement 37 % des personnes de la tranche d'âge savent lire sans difficulté. La situation de la Côte d'Ivoire apparaît donc plus difficile sur ce plan que la moyenne des cas

<sup>36</sup>Les ménages ont été choisis selon un processus de tirage par grappes avec des taux de sondage différents de façon à maximiser la fiabilité des données pour une taille d'échantillon donnée. De ce fait, les données brutes de l'échantillon enquêté ne sont pas directement représentatives de la population ivoirienne, mais l'utilisation de coefficients de pondération permet de redresser les biais dus à la méthode de sondage. Il faut aussi se souvenir que ces valeurs numériques obtenues sont des estimations statistiques et, à ce titre, sont caractérisées par des erreurs d'échantillonnage. Pour les estimations à l'échelle du pays, cette erreur est très petite ; mais plus on considère des populations relativement spécifiques (comme nous allons le faire ci-après), plus il faut avoir conscience que les chiffres proposés ne sont que des ordres de grandeur raisonnables.

**Tableau 2.20 : Le savoir lire dans la population de 15 à 45 ans**

Compétence en lecture	Proportion	Nombre
Ne peut pas lire du tout	54,7	4 645 623
Peut lire certaines parties	8,4	717 217
Peut lire toute la phrase	36,8	3 127 660
Total	100,0	8 490 500

Source : MICS 2006.

observés dans des pays d'Afrique sub-saharienne. Au total, si on tient également compte des personnes qui lisent avec difficulté, on peut considérer, selon les résultats de ce test, qu'environ 63 % de la population de Côte d'Ivoire d'âge compris entre 15 et 45 ans souffrent d'un déficit en

matière d'alphabétisation. En termes de nombres, et au niveau national, cette population analphabète compterait en 2005 approximativement 5,4 millions de personnes au sein de la classe d'âge de 15 à 45 ans.

Nous pouvons maintenant examiner les caractéristiques de cette population analphabète (« ne peut lire aisément une phrase simple »), et notamment sa distribution selon des variables telles que l'âge, le genre, la région ou l'habitat (urbain/rural). Le tableau 2.21, ci-après, présente les principales distributions univariées du nombre d'analphabètes/de leur proportion au sein des différents groupes de population.

- L'âge (la génération) exerce une influence significative sur l'analphabétisme. C'est dans le groupe le plus jeune qu'on trouve la proportion la moins élevée d'individus analphabètes (58 %), contre 65,8 % dans le groupe de 15 à 25 ans et 72,5 % dans celui de 36 à 45 ans.
- Les données montrent que le genre fait des différences ; la proportion d'analphabètes chez les femmes serait d'environ 8 points plus élevée que celle observée chez les hommes (respectivement 67,1 et 58,8 %) ; ces écarts sont moins prononcés que dans de nombreux pays de la région. Comme par ailleurs le nombre des femmes dans la catégorie d'âge considérée (entre 15 et 45 d'âge) avec 56 % du nombre total des individus analphabètes est un peu plus grand que celui des hommes, il s'ensuit que le nombre des femmes analphabètes dans le pays (3 millions) est assez nettement plus élevé que celui des hommes (2,4 millions).
- Les différences selon les régions sont extrêmement prononcées, mais la proportion des personnes analphabètes est élevée dans toutes les régions. La ville d'Abidjan est la région où cette proportion est la plus faible, mais elle se situe tout de même à 46 %. La proportion d'individus analphabètes dans la population âgée de 15 à 45 ans varie ensuite entre 58 % (Sud hors Abidjan) à 85 % dans la région du Nord-est et à 88,7 % dans celle du Nord-Ouest, deux chiffres spécialement élevés. Toutefois, ces régions sont globalement relativement peu peuplées si bien que le nombre de personnes qui ne savent pas lire dans ces régions ne représentent qu'une proportion assez faible du nombre total d'analphabètes du pays. Quand on prend en compte la population des différentes régions sur le territoire national, on aboutit à identifier que près de la moitié de la population non alphabétisée soit localisée dans les régions du Sud (1 010 480 individus), d'Abidjan (974 850 individus), et du Centre-Ouest (617 640 individus).
- La proportion des personnes non alphabétisées est par ailleurs moins grande en milieu urbain (56 %) qu'en milieu rural (69,7 %), ceci pouvant tenir (i) au fait que les populations rurales adultes ont pu avoir un déficit de scolarisation primaire dans leur jeunesse, (ii) aux phénomènes de migration qui peuvent être liés à l'alphabétisation

**Tableau 2.21 : Proportion/nombres d'analphabètes dans divers groupes de population**

Age au moment de l'enquête		15-25 ans	26-35 ans	36-45 ans							
% analphabètes		58,0	65,8	72,5							
Nombre d'analphabètes		2 468 352	1 733 839	1 160 649							
Genre	Hommes		Femmes								
	% analphabètes	58,8	67,1								
Nombre d'analphabètes	2 375 363	2 987 477									
Région	Centre	Centre Nord	Nord Est	Centre Est	Sud (sauf Abidjan)	Sud Ouest	Centre Ouest	Ouest	Nord Ouest	Nord	Ville d'Abidjan
% analphabètes	64,6	75,0	85,2	62,3	58,2	68,7	68,3	77,5	88,7	82,4	45,6
Nombre d'analphabètes	519 686	347 766	269 166	122 592	1 010 477	375 134	617 636	492 103	241 447	391 984	974 849
Type d'habitat	Urbain		Rural								
% analphabètes	56,0		69,7								
Nombre d'analphabètes	2 266 564		3 096 276								
Quintile de richesse	20 % + pauvres	02	03	04	20 % + riches						
% analphabètes	84,6	77,9	71,6	60,7	37,5						
Nombre d'analphabètes	1 365 370	1 257 238	1 155 562	979 645	605 217						

Source : EIS 2005.

(les personnes qui savent lire pouvant être plus mobiles) et (iii) au fait que la rétention des compétences d'alphabétisation acquises pendant la jeunesse peut être moindre en milieu rural qu'en milieu urbain. Une conséquence de cette structure, associée à la distribution des populations entre urbain et rural, est qu'une majorité (57,7 %) des individus de 15–45 ans non alphabétisés vit en milieu rural (3 096 280, contre 2 266 560 en milieu urbain).

- Enfin, l'analphabétisme est inégalement distribué entre les ménages selon leur niveau de richesse.<sup>37</sup> Alors que près de 85 % des individus appartenant à un ménage parmi les 20 % les plus pauvres du pays (1er quintile de richesse) sont analphabètes, ce n'est le cas que pour 38 % des individus appartenant au quintile le plus favorisé de la population.<sup>38</sup>

Au-delà de ces distributions uni-variées, les risques pour un individu d'être analphabète sont aussi plus ou moins élevés selon la combinaison (plus ou moins favorable) des différents facteurs analysés ci-dessus. On estime ainsi qu'un individu ayant uniquement des caractéristiques favorables (par exemple homme de 15–25 ans, vivant à Abidjan) a 34,1 % de risque d'être analphabète, alors qu'un individu portant, par contraste, uniquement des caractéristiques défavorables (femme de 36–45 ans, résidant en milieu rural dans la région Nord-Ouest) aurait 94,3 % de risque d'être analphabète ; ces écarts sont considérables.

Le tableau 2.22, ci-après, propose les nombres et les proportions d'individus analphabètes pour les principales combinaisons qu'il pourrait être utile de considérer dans une perspective ultérieure d'action, et notamment la définition d'une politique nationale de réduction de l'analphabétisme, conformément à un des objectifs important identifiés lors du Forum de Dakar<sup>39</sup> (avril 2000).

Tels sont les nombres et certaines des caractéristiques de la population analphabète du pays dans la période récente. Deux éléments sont bien sur à retenir : (i) le nombre des personnes qui ne savent pas lire et l'ampleur notable du phénomène et (ii) les caractéristiques sociales défavorables de la population concernée. Un autre élément à considérer est qu'en absence de progrès très significatifs dans l'achèvement du primaire dans les années à venir, cette population analphabète est appelée à augmenter ; seules des avancées fortes vers l'achèvement universel du primaire en 2015, permettraient de seulement stabiliser ce nombre.

<sup>37</sup>Le niveau de richesse est identifié à partir d'une analyse factorielle faite sur la base des conditions de vie et des éléments d'actifs des ménages, les scores factoriels des ménages étant alors distribués en 5 quintiles –20 % de la population, du plus pauvre au plus riche.

<sup>38</sup>Notons qu'ici nous constatons que les individus les plus pauvres ont tendance à être plus souvent analphabètes, alors que la causalité effective va plutôt dans l'autre sens ; c'est en effet plutôt la situation d'analphabète qui augmente pour l'individu le risque de se trouver en situation de pauvreté.

<sup>39</sup>L'objectif est interprété comme le souhait de réduction de moitié, d'ici 2015, de la proportion des adultes 15–45 ans analphabètes par référence au chiffre constaté en 2000.

**Tableau 2.22 : Distribution des individus analphabètes du pays en 2005 selon la région, la zone d'habitat, le genre et la catégorie d'âge**

Région	Habitat	Hommes						Femmes					
		15-25 ans		26-35 ans		36-45 ans		15-25 ans		26-35 ans		36-45 ans	
		Nombre	%										
Centre	Rural	78 735	77,1	42 817	86,1	28 877	92,2	83 690	75,0	55 062	81,6	47 779	85,3
	Urbain	43 519	42,5	17 804	45,6	9 300	45,5	64 363	48,8	26 254	51,2	21 487	52,2
		38 061	83,1	26 678	82,1	16 101	84,4	54 966	86,4	21 518	84,8	23 471	87,4
Centre Nord	Urbain	33 169	58,5	22 269	67,0	22 195	69,7	42 940	65,6	29 206	72,7	17 192	74,0
	Rural	46 975	80,4	35 966	84,4	23 078	91,3	58 760	84,3	45 112	87,7	30 033	93,5
	Urbain	6 317	75,2	2 914	76,6	2 858	88,1	9 964	80,4	4 993	81,8	2 195	90,3
Centre-Est	Rural	14 532	61,6	11 393	68,8	8 037	75,8	18 926	67,6	12 335	73,3	10 372	79,4
	Urbain	5 154	34,9	14 188	60,0	4 638	59,7	11 349	47,3	7 774	64,6	3 896	65,0
	Rural	132 997	46,8	113 648	57,3	90 278	65,1	230 208	61,8	149 442	70,1	112 275	77,2
Sud	Urbain	28 260	32,6	24 220	40,3	19 985	58,9	54 133	48,6	32 274	53,9	22 757	70,9
	Rural	75 559	69,4	60 710	73,2	24 559	74,6	82 393	77,4	37 143	79,3	28 782	82,4
	Urbain	12 460	43,8	8 614	37,9	7 565	56,1	20 527	56,2	12 502	50,1	4 322	63,6
Centre-Ouest	Rural	85 935	60,3	57 744	73,3	46 227	71,3	114 580	70,8	72 091	82,3	56 068	80,4
	Urbain	39 240	49,9	24 532	62,8	13 766	63,3	50 296	61,1	35 239	73,5	21 917	74,4
	Rural	74 864	70,1	58 009	81,0	56 115	84,3	95 869	78,6	74 177	88,3	53 345	90,4
Ouest	Urbain	14 800	53,2	8 855	60,3	7 718	65,1	24 554	64,8	12 561	70,3	11 238	74,7
	Rural	40 133	87,6	36 937	88,3	28 343	91,0	47 923	92,3	36 947	92,6	19 155	94,3
	Urbain	5 612	70,8	3 453	70,4	3 092	82,0	9 195	78,8	5 595	78,3	5 063	88,3
Nord	Rural	58 401	84,6	50 503	89,9	22 715	88,9	76 219	87,9	39 179	91,8	27 822	91,4
	Urbain	25 643	64,0	12 546	67,2	6 362	79,1	40 328	71,1	18 961	73,6	13 305	84,3
	Urbain	166 916	34,1	170 724	44,5	101 752	52,4	266 394	45,7	186 098	53,2	82 964	59,4

Source : ENV.



# Les coûts et le financement du système éducatif

## Introduction

La plupart des actions mises en œuvre dans un système éducatif ont une contrepartie financière ; par ailleurs ce sont souvent les aspects financiers qui limitent les possibilités d'amélioration, en quantité ou en qualité, des systèmes éducatifs. Il est certes commode de suggérer que l'argent n'est pas un problème mais la solution, mais ce sont bien les contraintes financières qui fixent les contours des politiques éducatives. Pourtant, à l'intérieur d'un budget donné de nombreux arbitrages et degrés de liberté existent (i) dans la distribution du budget global par niveau d'enseignement, (ii) entre la couverture et la qualité des services offerts à un niveau d'enseignement donné après que la distribution entre niveaux ait été opérée, (iii) entre les différents items qu'on peut acheter à un niveau d'études donné pour faire fonctionner les services éducatifs après que le niveau de dépense par élève ait été déterminé. Tous ces arbitrages sont au cœur de la politique éducative, et tous ont une composante financière forte. Pour ces raisons, une analyse des dépenses et des coûts, agrégés et par élève, doit être conduite ; c'est ce que se propose de faire ce chapitre.

Il comprend quatre parties. La première propose d'une part, une perspective agrégée de l'évolution du volume des ressources publiques mobilisées pour le secteur dans ses principales composantes et d'autre part, une estimation du volume des dépenses des ménages pour la scolarisation de leurs enfants. La seconde partie fait un zoom détaillé sur les dépenses engagées pour le secteur au cours de l'année 2007 pour les différents niveaux d'études et suivant les différentes composantes de la dépense en faisant une distribution détaillée de la masse salariale globale du secteur, ainsi que des dépenses courantes hors salaires (biens et services, dépenses sociales et de fonctionnement). La troisième partie revient sur l'estimation des coûts unitaires de scolarisation aux différents

niveaux d'études et sur l'identification des facteurs d'organisation scolaire qui déterminent ces coûts. Enfin, en raison de l'importance des salaires du personnel (enseignants et non enseignants) dans le budget de fonctionnement et des coûts liés aux constructions scolaires dans les dépenses d'investissement, la quatrième et dernière partie du chapitre aborde ces questions de façon plus spécifique.

## Dépenses nationales d'éducation

Comme annoncé plus haut, cette section analyse successivement l'évolution des dépenses publiques d'éducation par niveau d'études ainsi que la répartition par catégories de dépenses (ordinaires et investissement) et la contribution des ménages au financement de l'éducation.

### *Evolution des dépenses publiques d'éducation*

#### *Evolution des dépenses selon leur nature*

Le tableau 3.1 décrit l'évolution des dépenses publiques d'éducation exécutées (par type), depuis l'année 1990, le graphique 3.1 illustrant l'évolution des dépenses courantes en valeurs courantes et en valeurs monétaires constantes de l'année 2007.

En valeurs nominales, les dépenses totales d'éducation ont sensiblement augmenté entre 1990 et 2007, passant de 223,6 à 413,8 milliards de Fcfa, soit un taux annuel moyen de croissance de 3,7 %. Les dépenses courantes, qui représentent toujours une proportion très élevée du total, évoluent pour leur part de 220 milliards de Fcfa en 1990 à 392 milliards de Fcfa en 2007. Ces évolutions doivent toutefois être relativisées dans la mesure où elles sont basées sur une évolution des dépenses à prix courants qui ne tient pas compte des changements intervenus dans l'évolution des prix à la consommation au cours de la période considérée. L'évolution est corrigée des effets de l'inflation, le niveau des prix de l'année 2007 étant considéré comme référence. On observe alors que le niveau des dépenses, en Fcfa de 2007) est sensiblement inférieur en 2007 (392 milliards de Fcfa) à ce qu'il était en 1990 (486,1 milliards de Fcfa), manifestant une baisse de près de 20 %. Il faut en particulier signaler que la période comprise entre 1990 et 1995 est marquée par une baisse très considérable (38 %), de 486 milliards en 1990 à 303 milliards en 1995. Ensuite, les dépenses ont globalement augmenté de façon progressive jusqu'en 2002 hormis la baisse enregistrée au cours de l'année 2000. Depuis 2002, la période est difficile en Côte d'Ivoire avec une stagnation du volume des dépenses courantes allouées au secteur en termes réels. Ce n'est qu'avec l'année 2007 qu'on enregistre une augmentation significative, les dépenses courantes passant de 368 à 392 milliards.

A l'intérieur des dépenses du secteur, les différentes composantes présentent des évolutions différenciées. Le tableau 3.2 donne la structure globale des dépenses publiques d'éducation.

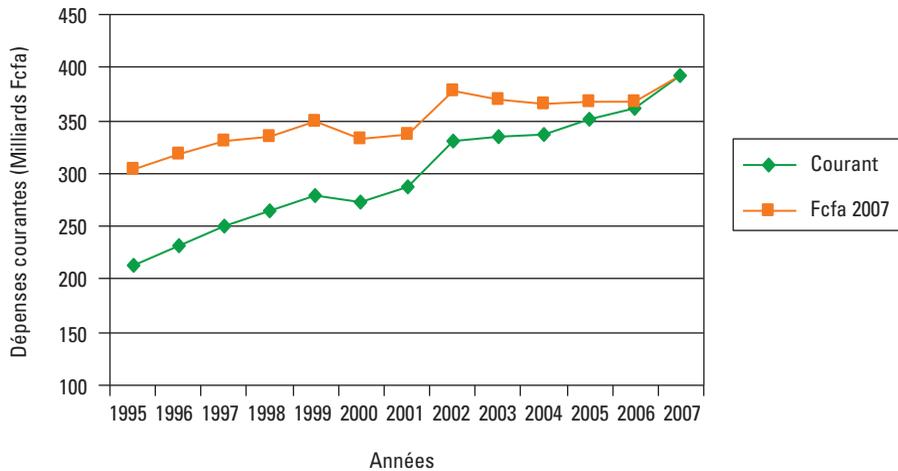
Sans surprise, ce sont les dépenses courantes, et plus spécifiquement celles de personnels, qui constituent la composante la plus importante des dépenses publiques d'éducation.

**Tableau 3.1 : Les dépenses publiques d'éducation par type, 1990–2007 (base engagements)**

Années	Dépenses en valeurs monétaires courantes										Dépenses en valeurs monétaires constantes (Fcf constants de 2007)				
	Dépenses de fonctionnement					Nationales	Dépenses en capital			Totales	Courantes	Capital	Totales		
	Personnels	Biens et services	Subventions et transferts	Dépenses sociales	Totales		Extérieur		Totales						
							Don	Emprunt							
1990					220,6					3,0		223,6	486,1	6,6	492,7
1995					212,6				15,5	23,9		236,5	302,9	34,1	337,0
1996					231,4				12,6	20,5		251,9	318,5	28,2	346,7
1997					250,3				18,9	27,1		277,4	330,8	35,8	366,6
1998					264,3				22,5	31,4		295,7	334,2	39,7	373,9
1999					278,2				19,0	34,0		312,2	349,2	42,7	391,9
2000	171,6	29,1	55,2	16,5	272,4	6,4	0,1	3,5	10,0	10,0		282,5	333,5	12,3	345,8
2001	193,7	23,6	55,5	14,7	287,6	9,6	0,8	2,9	13,3	13,3		300,9	337,3	15,6	352,8
2002	226,2	25,1	63,0	17,2	331,6	18,3	0,0	1,6	19,9	19,9		351,5	377,4	22,7	400,1
2003	227,4	23,0	65,8	18,7	334,9	17,1	0,0	1,1	18,1	18,1		353,1	369,0	20,0	389,0
2004	226,1	26,7	65,0	18,7	336,5	16,8	0,0	6,7	23,5	23,5		360,0	365,4	25,5	390,9
2005	232,9	21,2	79,3	18,9	352,2	16,1	0,0	1,3	17,3	17,3		369,6	368,2	18,1	386,4
2006	239,3	21,5	81,0	19,1	360,9	16,9	0,0	0,0	16,9	16,9		377,8	368,2	17,2	385,4
2007	251,9	21,9	92,5	19,1	392,0	21,9	0,0	0,0	21,9	21,9		413,8	392,0	21,9	413,6

Source : RESEN 1 pour les années 1990 à 2000 et Ministère de l'économie et des finances pour les autres années.

**Graphique 3.1 : Evolution des dépenses courantes d'éducation en valeur courantes et constantes, 1995–2007**



Source : RESEN 1 pour les années 1990 à 2000 et Ministère de l'Economie et des Finances pour les autres années.

**Tableau 3.2 : Structure des dépenses publiques d'éducation par nature, 1990–2007 (En pourcentage du total)**

	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Dépenses fonctionnement</b>	<b>98,7</b>	<b>89,9</b>	<b>91,9</b>	<b>90,2</b>	<b>89,4</b>	<b>89,1</b>	<b>96,5</b>	<b>95,6</b>	<b>94,3</b>	<b>94,9</b>	<b>93,5</b>	<b>95,3</b>	<b>95,5</b>	<b>94,7</b>
Personnels							60,8	64,4	64,4	64,4	62,8	63,0	63,3	60,9
Biens et services							10,3	7,9	7,2	6,5	7,4	5,7	5,7	6,7
Subvention et transferts							18,8	17,7	17,3	18,4	17,5	20,9	20,9	21,8
Dépenses sociales							5,8	4,9	4,9	5,3	5,2	5,1	5,1	4,8
<b>Dépenses en capital</b>	<b>1,3</b>	<b>10,1</b>	<b>8,1</b>	<b>9,8</b>	<b>10,6</b>	<b>10,9</b>	<b>3,5</b>	<b>4,4</b>	<b>5,7</b>	<b>5,1</b>	<b>6,5</b>	<b>4,7</b>	<b>4,5</b>	<b>5,3</b>
Source nationale		6,6	5,0	6,8	7,6	6,1	2,3	3,2	5,2	4,8	4,7	4,3	4,5	5,3
Source extérieure		3,6	3,1	3,0	3,0	4,8	1,3	1,2	0,5	0,3	1,9	0,3	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>													

Source : RESEN 1 pour les années avant 2000 et Calculs des auteurs à partir des données du MEF depuis.

- Un premier aspect concerne la mobilisation de ressources pour les dépenses en capital. En proportion de l'ensemble des dépenses d'éducation, les dépenses en capital, qui représentaient environ 10 % du total entre 1995 et 1999, tombent autour de 5 % depuis 2000 ;
- Un second aspect est le niveau spécialement faible des dépenses de biens et services ; alors qu'en 2000, ces dépenses représentaient déjà une proportion relativement faible (10 %), ce chiffre est tombé à 6-7 % au cours des dernières années. Ce mouvement est d'autant plus « significatif » que les manuels scolaires, comptabilisés il y a quelques années au sein des dépenses d'investissement, sont depuis peu classés parmi les dépenses courantes.

**Tableau 3.3 : Structure des dépenses publiques d'éducation (%) par nature entre les trois Ministères constituant le secteur de l'éducation, 2000-07**

	1992	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Dépenses courantes</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	79,7	75,8	77,7	77,8	76,3	77,5	74,1	73,1	71,6
METFP	5,3	3,5	3,5	4,8	5,1	3,8	5,9	6,5	7,3
MESRS	14,6	20,7	18,8	17,4	18,6	18,8	20,0	20,4	21,1
<b>Dépenses en capital</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	70	32,5	58,7	75,3	71,1	55,8	77,8	72,9	77,1
METFP	10	9,7	8,5	8,3	6,0	3,5	4,3	4,2	3,9
MESRS	20	57,9	32,8	16,4	22,8	40,7	17,9	22,9	19,0
<b>Dépenses Totales</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
MEN	79,9	74,3	76,8	77,7	76,0	76,0	74,3	73,1	71,9
METFP	5,4	3,7	3,7	5,0	5,2	3,8	5,8	6,4	7,2
MESRS	14,7	22,0	19,4	17,3	18,8	20,2	19,9	20,5	21,0

Source : Idem tableau III.2.

### *Première estimation de la répartition intra sectorielle des dépenses publiques d'éducation : approche en termes d'arbitrages entre les trois ministères*

Cette section s'attache à l'estimation de la part des ressources publiques allouée à chaque niveau d'enseignement. Une première approche consiste à examiner la ventilation des dépenses publiques pour le secteur par ministère et ensuite par ordre d'enseignement au sein des ministères qui regroupent plusieurs niveaux. Le tableau 3.3 présente la première étape de cette décomposition par type de dépenses entre les trois ministères qui constituent le secteur (un niveau plus grand de détail est donné en annexe, tableaux 3A.1 et 3A.2.)

Du point de vue des arbitrages interministériels au sein du secteur, la part du Ministère de l'Éducation Nationale (préscolaire, primaire, secondaire et alphabétisation) dans l'ensemble des dépenses publiques d'éducation a baissé de 80 % en 1992 à 72 % en 2007 malgré une période de hausse entre 2000 et 2002. Ceci résulte principalement de la baisse de la part des dépenses de fonctionnement de ce département ministériel, passée de 80 % en 1992 à 72 % à 2007 dans les dépenses courantes globales alors que la proportion de ce ministère dans les dépenses en capital est passée de 70 à 77 % sur la même période.

Quant à l'enseignement technique et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur, leur part ont connu respectivement une hausse de 38 % et 43 % sur la période en passant respectivement de 5 % en 1992 à 7 % en 2007 et de 15 % en 1992 à 21 % en 2007. Ces hausses sont consécutives à celles des dépenses de fonctionnement de ces niveaux d'enseignement.

### *Une substantielle contribution financière des ménages au secteur de l'éducation*

Les dépenses publiques d'éducation sont généralement complétées par les dépenses engagées par les ménages pour l'éducation de leurs enfants. En effet, même dans les

systèmes totalement publics, certains frais induits par la scolarisation restent à la charge des familles (l'acquisition des manuels ou de petits matériels scolaires, transport scolaire, cours complémentaires). A l'intérieur d'un pays, les dépenses à la charge des familles peuvent varier notamment selon le niveau d'éducation, le type d'établissement fréquenté, la localisation géographique et le revenu des familles.

Pour estimer les dépenses des familles ivoiriennes pour la scolarisation de leurs enfants, nous utilisons les données de l'enquête de niveau de vie des ménages (ENV) de 2002.<sup>40</sup> Cette enquête a été réalisée auprès de 10 800 ménages dont 54 % se trouvent en milieu rural. Au total, 57 908 personnes ont été interrogées. Ramené au niveau national par le biais des pondérations, l'échantillon correspond à une population totale de 17 133 527 en 2002. Pour les personnes âgées de 3 à 30 ans, l'enquête permet de savoir s'ils sont scolarisés ou non au moment de l'enquête, et pour ceux qui sont scolarisés, leur niveau éducatif, leur classe ainsi que le type d'établissement qu'ils fréquentent. L'enquête donne par ailleurs, des informations détaillées sur les dépenses relatives à l'éducation par individu au sein d'un ménage au cours des 12 derniers mois. Les informations disponibles peuvent être classées en dépenses directes (frais d'inscription et de scolarité, frais d'achats de livres et de fournitures scolaires) et en dépenses indirectes (frais d'uniforme ou de tenue de sport, transport scolaire, nourriture, cours particuliers, cotisation association des parents d'élèves, activités périscolaires, autres dépenses).

Ces informations croisées avec celles sur la fréquentation scolaire permettent d'estimer ce que les parents dépensent en moyenne pour l'éducation de leurs enfants selon le niveau d'enseignement auquel ils sont scolarisés. Cette statistique peut aussi être distribuée selon le type d'établissement fréquenté, le genre (fille/garçon), le milieu (urbain/rural) et suivant le niveau de richesse des familles (pauvres/riches). Des estimations en valeurs monétaires de l'année 2007 peuvent être obtenues par application d'un indice d'évolution des prix ; appliquées aux effectifs scolaires de l'année 2007, ces estimations unitaires peuvent être alors transcrites dans une estimation de la dépense agrégée d'éducation supportée par les familles au cours de l'année 2007.

Les estimations des dépenses moyennes par niveau d'éducation,<sup>41</sup> par élève et agrégées, sont consignées dans le tableau 3.4.

- La première observation est celle d'une croissance globale du montant moyen de la contribution familiale par élève avec le niveau d'études, de 28 000 Fcfa (valeurs 2007) à près de 250 000 FCFA dans l'enseignement technique et dans l'enseignement supérieur (près de 100 000 FCFA au collège et de 150 000 au lycée). Cette loi générale de croissance avec le niveau d'études connaît une exception avec le préscolaire qui, avec 75 000 Fcfa par enfant scolarisé coûte près de trois fois plus aux familles que le primaire. Cela tient au poids important de l'enseignement privé et au fait que les

<sup>40</sup>Celles de 2008 n'étant pas encore disponibles au moment des analyses contenues dans ce rapport.

<sup>41</sup>Est présentée à titre d'information en annexe, dans le tableau 3A.3, la distribution des individus âgés de 3 à 30 ans au moment de l'enquête par niveau d'éducation et suivant quelques variables socio-économiques.

**Tableau 3.4 : Estimation des dépenses d'éducation des familles**

Niveau d'études	Effectifs des élèves		Dépenses par élève (Fcfa)		Dépenses des familles (millions Fcfa)		Dépenses publiques (millions Fcfa)	Dépenses Totales (millions Fcfa)	% Dépenses familles
	2002	2007	2002	Estimation 2007	2002	Estimation 2007	2007	2007	2007
Préscolaire	44 799	52 028	66 162	75 292	2 964	3 917	6 800	10 717	37
Primaire	2 113 836	2 179 801	24 637	28 037	52 079	61 115	169 200	230 315	27
Collège	500 301	600 618	86 040	97 914	43 046	58 809	69 700	128 509	46
Lycée	182 160	207 632	128 965	146 762	23 492	30 472	38 800	69 272	44
Technique	29 109	4 6530	218 943	249 157	6 373	11 593	28 700	40 293	29
Supérieur	120 088	156 329	216 758	246 671	26 030	38 562	82 800	121 362	32
Total national	<b>2 990 293</b>	<b>3 242 938</b>	—	—	<b>153 984</b>	<b>204 469</b>	396 000	600 469	34

Source : Estimations à partir des données ENV 2002 et des données des services de planification.

familles qui décident de scolariser leurs enfants à ce niveau d'études sont en moyenne plus aisées que la population générale.

- La seconde observation est que les chiffres des dépenses familiales correspondent à des montants substantiels. Ainsi, la dépense totale d'éducation supportée par les familles est estimée, en 2007, à 204,5 milliards de Fcfa, représentant 52 % de la dépense publique correspondante et 34 % des dépenses nationales de fonctionnement du système au cours de la même année. On notera aussi que la contribution familiale relative est relativement élevée (pour les raisons évoquées plus haut) au préscolaire (37 %) et qu'elle est la plus faible, sans être négligeable (27 %), au niveau du primaire. Dans les deux cycles secondaires, les contributions familiales représentent environ 45 % de la dépense nationale, des chiffres plus élevés que ceux constatés dans l'enseignement technique et le supérieur.

Le tableau suivant décompose cette dépense moyenne en différents postes de dépenses par niveau d'enseignement. Ainsi en 2002, elle était constituée à 75 % en moyenne de frais de scolarité et des frais d'acquisition de manuels scolaires et d'uniforme. Le reste

**Tableau 3.5 : Décomposition du coût moyen par poste de dépense et niveau d'études, 2002**

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Technique	Supérieur
Montants	66 162	24 637	86 040	128 965	218 943	216 758
Inscription/Scolarité	36 826	5 806	30 007	45 079	112 841	82 138
Fournitures et uniforme	20 901	13 850	36 837	48 261	60 663	65 164
Autres dépenses	8 436	4 981	19 195	35 625	45 439	69 455
En % de la dépense totale	100	100	100	100	100	100
Inscription/Scolarité	56	24	35	35	52	38
Fournitures et uniforme	32	56	43	37	28	30
Autres dépenses	13	20	22	28	21	32

Source : Estimations à partir des données ENV 2002.

des dépenses est consacré au transport, à la nourriture, aux frais de répétiteur à domicile, aux activités périscolaires et aux cotisations des Association des Parents d'Elèves (APE).

Cette dépense moyenne est assortie d'une variabilité qui peut dépendre d'une part du statut de l'établissement fréquenté (public/privé) et d'autre part des caractéristiques sociales des élèves (filles/garçons, ruraux/urbains, riches/pauvres). Intuitivement, on sait que les urbains dépensent plus que les ruraux et que les familles aisées dépensent davantage que les familles pauvres, mais on ignore dans quelle proportion. L'objectif est de mesurer ici les écarts entre ces groupes de population. Les résultats de l'analyse complémentaire effectuée pour tenir compte de ces différents facteurs discriminants sont présentés dans le tableau 3.6.

En dehors du préscolaire où la dépense moyenne est la même pour les filles que pour les garçons, les familles dépensent en moyenne à tous les autres niveaux d'enseignement 1,3 fois plus pour la scolarisation des filles que pour celle des garçons, avec une variation allant de 1,1 (au niveau du primaire et de l'enseignement technique) à 1,5 (au lycée et au supérieur).

Par ailleurs, le secteur privé de l'enseignement concentre à lui tout seul environ 75 % des dépenses d'éducation des ménages. Au niveau de l'enseignement primaire, les familles dépensent en moyenne 3,3 fois plus pour la scolarisation de leurs enfants dans une structure privée que dans une structure publique. Cette proportion diminue ensuite dans le secondaire pour se situer en moyenne à 2,7 fois et augmente par la suite à 3,5 fois dans le supérieur.

Concernant les autres variables sociales, les urbains dépensent sensiblement plus que les ruraux (dans la mesure où ils ont plus recours à l'enseignement privé plus coûteux et plus fréquent en milieu urbain), sachant par ailleurs que les urbains ont aussi en

**Tableau 3.6 : Dépense moyenne par élève (Fcfa), selon le niveau d'études et certains critères Socioéconomiques, 2002**

	Préscolaire	Primaire	Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	Secondaire 2 <sup>ème</sup> cycle	Technique	Supérieur
<b>Dépense moyenne</b>	<b>66 162</b>	<b>24 637</b>	<b>86 040</b>	<b>128 965</b>	<b>218 943</b>	<b>216 758</b>
<b>Sexe</b>						
Garçons	66 202	23 298	77 229	110 395	212 299	187 439
Filles	66 125	26 315	99 483	164 040	226 655	275 077
<b>Type d'établissement</b>						
Public	25 568	18 738	57 369	81 898	124 402	148 052
Privé	119 502	67 579	161 734	233 601	310 411	511 400
<b>Localisation géographique</b>						
Rural	13 482	15 657	63 336	89 777	148 646	—
Urbain	88 363	36 175	94 617	136 160	228 141	216 758
<b>Revenu de la famille</b>						
40 % les plus pauvres	9 524	14 751	62 689	73 709	94 725	—
40 % intermédiaires	24 548	19 677	60 564	89 413	148 622	93 030
20 % les plus riches	112 270	54 274	117 972	161 841	245 561	259 387

Source : Estimations à partir des données ENV 2002.

moyenne des revenus supérieurs à ceux des ruraux. En effet, les estimations montrent que les familles les plus aisées, celles qui appartiennent au 20 % les plus riches de la population dépensent plus que celles appartenant aux deux quintiles intermédiaires et surtout beaucoup plus que les familles appartenant aux 2 quintiles les plus pauvres ; et ceci quel que soit le niveau d'études.

### **Analyse détaillée des dépenses publiques d'éducation pour l'année 2007**

Cette section se consacre à l'examen des dépenses publiques d'éducation du point de vue de leur répartition entre les différents sous-secteurs, et de leur distribution fonctionnelle au sein de chacun d'eux. L'analyse porte sur une décomposition des dépenses de l'année 2007, année de référence retenue dans le cadre de ce diagnostic et dernière année pour laquelle les données nécessaires à une telle analyse sont disponibles. Pour ce faire, le calcul part d'un comptage en termes physiques des personnels affectés à la production des services publics d'éducation.

#### ***Le personnel par niveau et fonction et les dépenses de personnel de l'enseignement public, 2007***

##### *Le personnel du secteur de l'éducation par niveau et par fonction*

Plusieurs sources de données ont été mobilisées pour évaluer le nombre de personnels travaillant pour l'éducation et émergeant ou non au budget de l'Etat en 2007. Il s'agit des données des Directions de Ressources Humaines (DRH) des trois ministères d'enseignement, des données de la solde et des statistiques du cabinet du MEN sur les enseignants volontaires.

Les données DRH donnent une vue d'ensemble des personnels enseignants qu'ils soient enseignants titulaires ou stagiaires, du personnel administratif en service dans les établissements scolaires, ainsi que dans les services centraux et déconcentrés.

Les données de la solde quant à elles fournissent une information sur l'ensemble du personnel enseignant et administratif payé au titre des trois ministères pendant l'année 2007. Elles donnent également des détails sur l'organisme (ministères, institutions) auquel sont rattachés ces personnels, ce qui a pour avantage d'identifier non seulement le personnel payé au titre de chaque ministère mais également l'effectif du personnel payé au titre de l'éducation mais qui n'exerce plus dans le système. Il faut rappeler que le personnel payé directement via des transferts directs au niveau des trois ministères ne figure pas dans ce fichier.

Ces deux sources sont complétées par des statistiques du Cabinet du Ministère de l'éducation sur les enseignants volontaires sur lesquels le système s'est appuyé durant la période de conflit pour faire fonctionner les écoles dans certaines régions (essentiellement dans les zones centre nord et ouest). Ces enseignants ont été recrutés et payés par les communautés en remplacement des enseignants fonctionnaires qui ont quitté leur poste durant la période de conflit. La plupart de ces enseignants sont encore dans le système et conformément à une récente décision politique, ils vont être intégrés progressivement à la fonction publique. La connaissance de leur nombre exact (les dernières

**Tableau 3.7 : Personnels enseignants et administratifs (dans les établissements et les services) par ministère, 2007**

Ministère	Solde	DRH/cabinet
<b>MEN</b>		71 147
Fonctionnaires	63 925	63 488
Stagiaires		2 565
Vacataires		5 094
<b>METFP</b>	3 385	3 566
<b>MESRS</b>	2 159	4 313
Education mais en postes dans d'autres ministères	2 107	
Total fonctionnaires		<b>71 367</b>
<b>Total</b>	<b>71 576</b>	<b>79 026</b>

Source : Solde et DRH 2007 et Cabinet.

estimations font état de 5 000) et de leur niveau de formation est primordiale non seulement pour la définition de leur plan d'intégration mais également utile au calcul des taux d'encadrement ultérieurement.

Le tableau 3.7, suivant, présente une première consolidation du personnel dans le système suivant les données de la solde et des données de la DRH pour l'année 2007. En plus du personnel travaillant pour les 3 ministères, il présente également l'effectif du personnel travaillant pour d'autres ministères que ceux en charge de l'éducation, mais qui continuent à être payés par la solde au titre de l'éducation.

- Selon la source « Solde », 71 576 personnes ont été payées en 2007 pour le compte de l'éducation dont 63 925 pour le MEN, 3 385 pour le METFP, 2 159 pour le MESRS et enfin 2 107 travaillant pour d'autres ministères ou institutions mais émargeant sur le budget de l'éducation. Le croisement entre le ministère ou l'institution auquel ces agents sont attachés actuellement et leur emploi n'a pas permis d'identifier précisément leur ministère d'origine. Toutefois, dans la mesure où ils sont pour l'essentiel des éducateurs spécialisés, des professeurs certifiés, des professeurs licenciés ou encore des maîtres d'éducation permanente, on peut raisonnablement penser qu'ils proviennent pour l'essentiel du MEN et du METFP.
- Selon les données des DRH, il y aurait en 2007 environ 79 000 personnes travaillant pour le compte de l'éducation dont 74 000<sup>42</sup> sont payés sur le budget de l'Etat et environ 5 000 vacataires payés par les parents d'élèves. L'éducation nationale en emploie la majorité (89 % soit environ 66 000 agents). Un peu plus de 3 500 est employé par l'enseignement technique et la formation professionnelle (soit 4,9 %) et environ 4 300 sont à l'enseignement supérieur (soit 5,9 %), de l'ensemble du personnel de l'éducation. Compte tenu du fait que l'ensemble du personnel recensé dans les bases de données des DRH ne sont pas tous payés à la solde,<sup>43</sup> la comparaison entre

<sup>42</sup>Ce chiffre inclus l'effectif du personnel payé sur les transferts.

<sup>43</sup>Il y en a en effet, qui sont payés via des subventions à certains institutions/établissements d'enseignement.

les deux sources n'est pas immédiate. Pour ce faire, il faudrait identifier par ministère, l'effectif du personnel payé via ces mécanismes.

Si cette identification semble aisée pour l'éducation nationale, il n'en est pas de même pour les deux autres ministères. En effet, les enseignants stagiaires en situation de classe dans l'éducation nationale sont tous payés sur du transfert courant et selon les données de la DRH du MEN, ils étaient au nombre de 2 565 en 2007. En tenant compte de cet effectif l'écart entre le personnel payé en 2007 par la solde et les données de la DRH serait d'environ 500 personnes identifiées à la solde comme étant de l'éducation nationale mais qui ne figurent pas dans la base de données de la DRH du MEN (sans considérer les 2 107 agents payés pour le compte de l'éducation mais qui n'y sont pas, et pour lesquels il est difficile d'identifier le ministère d'origine).

En ce qui concerne l'enseignement technique et la formation professionnelle, le personnel payé via les subventions/transferts, identifiés dans le budget exécuté de 2007 proviennent de l'Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel (IPNETP), de l'Agence nationale de la formation professionnelle (AGEFOP), du Centre de promotion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, de l'Ecole ivoirienne de bijouterie et des métiers annexes (EIBMA) et du Centre ivoirien pour le développement de la formation professionnelle (CIDFOR). En utilisant les données DRH, l'ensemble du personnel de ces établissements/centres est de 66 (dont 9 enseignants en situation de classe à EIBMA). La différence entre les données solde et DRH serait environ de 170 personnes. Quant à l'enseignement supérieur, où l'écart entre les données de la solde et de la DRH est le plus important, il faut rappeler que l'ensemble des universités, des grandes écoles ainsi que des instituts ont tout ou une partie de leur personnel payé sur subventions d'exploitation. Le tableau ci-dessous présente la situation du personnel dans les établissements et les services par niveau d'études.

Il y aurait un peu plus de 70 000 enseignants en situation de classe dans le système (soit 89 % de l'ensemble du personnel d'éducation), environ 8 600 non enseignants dont 49 % (4 233) dans les établissements et 51 %, soit 4 433 dans les services. A l'éducation nationale, on dénombre 65 355 enseignants en situation de classe dont 49 247 au primaire (42 682 instituteurs et 2 565 instituteurs stagiaires, 4 340 vacataires), 13 805 dans l'enseignement secondaire et enfin environ 2 000 éducateurs au préscolaire. Le personnel d'appui dans les établissements et les services représente 9 % de l'ensemble du personnel du MEN, 39 % dans les établissements (2 236 agents) et 61 % dans les services (3 556 agents). Dans les établissements, ce personnel administratif représente moins d'un demi-pourcent de l'ensemble du personnel dans les écoles primaires et 13 % dans les établissements secondaires. En termes de comparaisons internationales, ces proportions paraissent relativement faibles.

Dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, on dénombre un peu plus de 2 500 enseignants en situation de classe pour 995 non enseignants (soit 28 % du personnel total du METFP), 419 dans les services centraux/déconcentrés et 576 dans les établissements (représentant 18 % du personnel travaillant dans les établissements).

Enfin à l'enseignement supérieur on dénombre 2 434 enseignants/chercheurs pour 1 879 non enseignants (soit 44 % de l'ensemble du personnel du MESRS), dont 260 au niveau central, les services rattachés et déconcentrés, 198 dans les instituts de recherche

**Tableau 3.8 : Récapitulatif du personnel de l'enseignement public par niveau et fonction, (Année 2007, DRH)**

	MEN						MESRS				Total	
	Pré-scolaire	Primaire	Collège	Lycée	METFP	Universités	Ecoles	ENS				
<b>Dans les établissements</b>												
<b>Enseignants à la crèche</b>	1 963	49 587	8 477	5 328	2 571	1 897	420	117				70 360
Educateurs/Instituteurs/Instructeurs	1 963	42 682			64							42 746
Ordinaire		35 376										35 376
Adjoint		7 306										7 306
Instituteurs stagiaires		2 565										2 565
Ordinaire		859										859
Adjoint		1 706										1 706
Vacataires		4 300	247	507								5 094
CAP/CM/CFP			5 733	166	791							6 690
LIC-CAP/CPL/CLP			1 552	1 301	764							3 617
CAPES			944	3 335								4 299
CLT/ES					952							952
Professeurs/Directeurs de recherche						145	2	3				150
Maître de conférence/recherche						253	7	12				272
Maître assistant/chargés de recherche						597	66	23				686
Assistants/attachés de recherche/ES						902	345	79				1 326
<b>Personnel Non Enseignants</b>		169	1 286	781	576	964	390	67				4 233
<b>Dans les services</b>		3 556			419		458					4 433
Cabinet/Directions centrales/Services rattachés		1 094			337		260					1 691
Instituts de recherches							198					198
Directions déconcentrées		2 462			82							2 544

Sources : Calcul des auteurs à partir des données des DRH des trois ministères et Cabinet du MEN.

et 1 421 dans les universités et grandes écoles. Dans l'enseignement supérieur, le personnel exerçant des fonctions administratives dans les établissements représente 37 % de l'ensemble du personnel dénombré dans les établissements.

### *Les dépenses du personnel de l'éducation par niveau et par fonction en 2007*

La combinaison des données (tableau 3.9) sur le personnel avec les données salariales de la solde, donne une estimation des dépenses salariales totales.

On notera que les montants consolidés reportés dans le tableau diffèrent de ceux inscrits dans le budget exécuté de 2007 dans la mesure où une partie des dépenses salariales sont inscrites dans les dépenses de subvention et transferts. En 2007, les dépenses salariales sont ainsi estimées à 278,732 milliards de Fcfa dont 74 % sert à la rémunération des enseignants à la craie, 8 % à la rémunération du personnel administratif dans les établissements et 18 % à celle du personnel administratif dans les services centraux et décentralisés.

### *Distribution des dépenses publiques courantes du secteur de l'éducation en 2007*

En ajoutant les autres types de dépenses aux dépenses salariales, on obtient une estimation des dépenses par sous-secteur et par fonction.<sup>44</sup> Les montants consolidés, reportés dans le tableau en annexe, sont légèrement différents de ceux inscrits dans le budget dans la mesure où comme souligné plus haut, certaines dépenses de personnel sont inscrites dans les subventions ou les transferts, et, des dépenses courantes du primaire, notamment celles relatives à l'achat de manuels scolaires et aux cantines scolaires, sont inscrites dans les dépenses d'investissement. Celles-ci sont estimées à 2,4 milliards pour les dépenses de manuels et à 1,7 milliards pour les dépenses de cantine scolaire. En prenant en compte ces montants, les dépenses courantes en 2007 pour le secteur de l'éducation base ordonnancement s'élève à 396 milliards au lieu des 392 milliards inscrits dans le budget.

### *Perspective globale inter niveaux d'enseignement*

Avec 169,2 milliards de Fcfa (42,7 % du total), le niveau primaire est le niveau éducatif qui mobilise le volume le plus important de ressources publiques. Le second niveau d'enseignement sur le plan des dépenses courantes est l'enseignement supérieur avec 82,8 milliards de Fcfa (20,9 % des dépenses totales). Ces chiffres en eux-mêmes demandent à être mis en perspective pour une meilleure interprétation. Dans ce but, le tableau 3.11 propose d'une part une dimension temporelle dans le contexte ivoirien et d'autre part une dimension de comparaison internationale.

- Si on cible en premier lieu les évolutions temporelles de la distribution des dépenses courantes par grand niveau d'études, on peut observer un double, mais très significatif

<sup>44</sup>Les dépenses bénéficiant à plusieurs niveaux ont été ventilées à l'aide de clés appropriées (généralement la masse salariale estimée au niveau des établissements).

**Tableau 3.9 : Masse salariale annuelle du personnel du public par niveau d'études, 2007**

	MEN				METFP	MESRS			Total
	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée		Universités	Ecoles	ENS	
Dans les établissements									
<b>Enseignants à la crèche</b>	<b>5 537</b>	<b>114 910</b>	<b>34 920</b>	<b>23 392</b>	<b>12 017</b>	<b>13 415</b>	<b>2 572</b>	<b>766</b>	<b>207 527</b>
Educateurs/Instituteurs/Instructeurs		113 525			201				
Ordinaire		100 192							
Adjoint		13 333							
Instituteurs stagiaires		1 385							
Ordinaire		464							
Adjoint		921							
Vacataires		0	0	0					
CAP/CM/CFP			22 924	663	3 238				
LIC-CAP/CPL/CLP			7 325	6 138	3 605				
CAPES			4 671	16 591	4 973				
CLT/ES									
Professeurs/Directeurs de recherche						1 593	22	33	
Maître de conférence/recherche						2 228	62	106	
Maître assistant/chargés de recherche						4 345	480	167	
Assistants/attachés de recherche						5 249	2 008	460	
<b>Personnel Non Enseignants</b>	<b>0</b>	<b>590</b>	<b>6 277</b>	<b>3 945</b>	<b>3 009</b>	<b>5 109</b>	<b>2 067</b>	<b>355</b>	<b>21 352</b>
<b>Dans les services</b>		<b>44 547</b>			<b>2 532</b>		<b>2 773</b>		<b>49 480</b>
<b>Dépenses salariales totales</b>		<b>234 119</b>			<b>17 557</b>		<b>27 057</b>		<b>278 732</b>

Sources : Calcul des auteurs à partir des données DRH et de la Solde.

et « régulier », glissement aux deux niveaux extrêmes du système avec d'une part une perte de 6,1 points de la proportion du primaire (de 50,5 % en 1993 à 44,4 % en 2007) et d'autre part un gain substantiel, de 6,3 points, de la proportion des dépenses courantes pour l'enseignement supérieur, qui passe de 14,6 % en 1993 à 20,9 % en 2007. Dans la partie médiane du système, les formations générales perdent 2 points entre 1993 et 2007, alors que les formations techniques et professionnelles progressent de 2 points, manifestant un certain rééquilibrage des deux types d'études.

Ces évolutions des priorités budgétaires relatives entre les différents niveaux d'enseignement sont d'une certaine façon en ligne avec (i) la stagnation constatée dans la couverture de l'enseignement primaire au cours des 15 dernières années et (ii) l'augmentation très importante des effectifs de l'enseignement supérieur sur cette même période.

- La mise en perspective internationale montre tout d'abord une priorité inférieure pour l'enseignement primaire (44,4 %) en Côte d'Ivoire par référence à la moyenne observée dans les pays d'Afrique subsaharienne (47,8 %). Notons que ce chiffre pour la Côte d'Ivoire intègre le préscolaire, le chiffre pour le seul primaire (y compris les dépenses de formation des maîtres) étant de 42,7 % ; il est donc significativement en dessous de la référence de 50 % proposée dans le cadre indicatif de l'IMOA-EPT. La part de l'enseignement supérieur est un peu supérieure en Côte d'Ivoire au cours de la période actuelle (20,9 %) à ce qu'elle est en moyenne dans les pays de la région (19,6 %). Au niveau intermédiaire, ce qui est surtout à remarquer, c'est le niveau de dépenses pour les enseignements techniques et professionnels qui reçoivent 7 % des ressources courantes du secteur en Côte d'Ivoire contre un chiffre estimé à un peu moins de 3 % pour la moyenne des pays de la région.

Ces observations sur la distribution des financements entre niveaux d'enseignement, tant sur base de comparaisons dans le temps sur les 15 dernières années que sur base de comparaisons internationales, soulignent le besoin de conforter la priorité accordée au niveau primaire et de contenir les pressions à l'augmentation des ressources publiques pour le supérieur.

### *La structure à l'intérieur des différents niveaux d'enseignement*

Sur la base des données du tableau 3.10, ci-dessus, l'examen de la distribution des dépenses courantes se limite au fonctionnement du système public national : les subventions aux établissements privés, les dépenses pour les centres de recherche et les bourses pour les étudiants ivoiriens à l'étranger n'étant pas pris en compte. Il en résulte le tableau 3.12.

Pour l'année 2007 et sur l'ensemble du système, les dépenses de personnel mobilisent en moyenne 77,6 % des dépenses courantes totales contre 16,9 % pour le fonctionnement (bien et services), et 5,4 % pour les dépenses sociales (aides et bourses aux élèves et aux étudiants et les œuvres sociales).

On peut aussi observer, sans surprise, que cette structure moyenne résulte de situations assez différenciées selon le niveau d'enseignement considéré.

**Tableau 3.10 : Distribution des dépenses courantes dans les établissements et les services par nature selon le niveau d'enseignement (milliards Fcfa), 2007**

Distribution par niveau		Préscolaire	Primaire	Secondaire Général		ETFP	Supérieur	Secteur Education
				1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle			
<b>Principales</b>	Enseignants Etat	5,5	114,9	34,9	23,4	12,0	16,75	<b>207,5</b>
	Administration des établissements	0	0,6	6,4	3,9	3,0	3,1	<b>17,0</b>
	Fonctionnement des établissements	0,8	14,2	1,5	1,0	2,8	20,99	<b>41,3</b>
	<b>Sous-total</b>	<b>6,3</b>	<b>129,7</b>	<b>42,8</b>	<b>28,4</b>	<b>17,8</b>	<b>40,8</b>	<b>265,8</b>
<b>Générales</b>	Personnel des services centraux/décentralisés	0,4	27,0	11,2	7,7	2,5	2,8	<b>51,6</b>
	Fonctionnement des services centraux/décentralisés	0,1	6,6	2,3	1,6	4,5	3,8	<b>18,9</b>
	Dépenses sociales en RCI	0	1,7	0,6	0,2	0,8	16,0	<b>19,3</b>
	Subvention établissements privés	0	4,27	12,9	0,9	2,4	12,0	<b>32,5</b>
	Bourses à l'étranger	0	0	0	0	0,6	3,7	<b>4,4</b>
	Centres/Instituts de recherche	0	0	0	0	0	3,6	<b>3,6</b>
	<b>Sous-total</b>	<b>0,5</b>	<b>39,5</b>	<b>26,9</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>41,9</b>	<b>130,1</b>
<b>Total</b>	<b>6,8</b>	<b>169,2</b>	<b>69,7</b>	<b>38,8</b>	<b>28,7</b>	<b>82,8</b>	<b>396,0</b>	

Sources : Calcul des auteurs à partir des données des DRH des trois ministères et Cabinet du MEN.

**Tableau 3.11 : Comparaison temporelle et internationale de la distribution des dépenses publiques courantes par niveau d'enseignement**

Année	Primaire + présco	Secondaire 1+2	Technique	Supérieur	Ensemble
1993	50,5	29,8	5,2	14,6	100
2000	46,6	28,7	8,7	16,0	100
2007	44,4	27,4	7,2	20,9	100
Moyenne africaine	47,8	29,9	2,8	19,6	100

Sources : Calcul des auteurs à partir des données des DRH des trois ministères et Cabinet du MEN.

**Tableau 3.12 : Distribution des dépenses courantes par niveau d'enseignement dans le Système public national, 2007**

	Préscolaire	Primaire	Secondaire général		Technique et Professionnel	Supérieur	Ensemble
			1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle			
Personnels	86,8	86,4	92,3	92,6	68,4	35,7	77,6
Enseignants	80,9	69,6	61,3	61,9	46,9	26,4	58,3
Appui	5,9	16,7	30,9	30,7	21,5	9,3	19,3
Etablissements	0,0	0,4	11,2	10,3	11,7	4,9	4,8
Services	5,9	16,4	19,7	20,4	9,8	4,4	14,5
Fonctionnement	13,2	12,6	6,7	6,9	28,5	39,1	16,9
Etablissements	11,8	8,6	2,6	2,6	10,9	33,1	11,6
Services	1,5	4,0	4,0	4,2	17,6	6,0	5,3
Social	0,0	1,0	1,1	0,5	3,1	25,2	5,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : Calcul des auteurs à partir des données des DRH des trois ministères et Cabinet du MEN.

- Au niveau de **l'enseignement primaire**, les dépenses de personnels comptent pour près de 87 % de la dépense courante totale, qui se décompose en 69,6 % pour les enseignants « à la craie » et 16,7 % pour les personnels d'appui, très majoritairement situés dans des services d'appui pédagogiques et administratifs aux niveaux central et déconcentré. L'importance des dépenses de personnels implique des dépenses de fonctionnement relativement limitées puisqu'elles ne représentent que 13,2 % des dépenses courantes engagées pour ce niveau d'études. Il est probable qu'il serait pertinent que le volume de ces dépenses soit augmenté tant au niveau des établissements (matériels pédagogiques et didactiques) qu'au niveau des structures, car des tâches importantes telles que la formation continue des enseignants, l'évaluation des résultats des élèves et le pilotage administratif et pédagogique des écoles et du système demandent à être confortés.
- Dans **l'enseignement secondaire**, la distribution des dépenses courantes n'est pas très satisfaisante. Les dépenses de personnels comptent pour 93 % de la dépense courante totale. A partir de là, deux remarques peuvent être faites : (1) la première concerne la distribution des dépenses de personnels, (2) la seconde le volume des dépenses de fonctionnement :

Au sein des dépenses de personnels, les enseignants comptent pour seulement les deux tiers (61 % de la dépense totale), alors que les dépenses pour les personnels d'appui en représentent plus de 30 %. Ce dernier chiffre est considéré comme élevé tant dans un jugement absolu qu'en termes de comparaison internationales. On notera aussi que ce chiffre de 30 % est constitué d'environ 11 % au niveau des établissements<sup>45</sup> et d'environ 20 % au niveau des services. Ce dernier chiffre apparaît spécialement élevé et il ne fait pas de doute que des progrès pourraient être faits pour construire un système d'appui efficace et moins consommateur en ressources humaines.

Le second aspect est le niveau très faible des dépenses de fonctionnement, moins de 7 % de la dépense courante totale pour ces niveaux d'études. Ce volume très faible vaut tant pour les dépenses engagées dans les établissements (2,6 %) que dans les services d'appui (4 %) ; ces deux chiffres suggèrent que le système n'a pas les moyens de fonctionner correctement avec des dotations de cet ordre.

Au total, dans le secondaire, la combinaison d'un nombre excessif de personnels d'appui, notamment dans les services, et au même moment l'indigence des moyens de fonctionnement, n'est pas satisfaisante. Comme dans le même temps, la taille moyenne des divisions pédagogiques est élevée, notamment dans le premier cycle (67 élèves en moyenne), on voit que l'utilisation globale des ressources humaines dans l'enseignement secondaire ivoirien est susceptible d'être améliorée.

- Dans **l'enseignement technique et la formation professionnelle**, la combinaison des moyens est mieux équilibrée. Les dépenses pour les personnels ne comptent que pour 68 % (contre 92 % dans le secondaire) des dépenses courantes totales (les dépenses pour les personnels d'appui correspondent à 21 %, contre plus de 30 %

<sup>45</sup>Un chiffre qui devrait sans doute être contrôlé mais qui paraît correct par comparaison à ce qui est observé dans les autres pays.

dans le secondaire général). Les dépenses de biens et services comptent en revanche pour une part beaucoup plus conséquente que dans les cycles généraux (28,5 % dans l'enseignement technique contre 7 % dans l'enseignement général). Ceci se justifie par le fait que le technique est davantage consommateur de matière d'œuvre ; mais la différence avec le général provient surtout du faible chiffre constaté dans l'enseignement général, le niveau de dépenses pour les biens et services se situant en dessous de ce qui est observé sur ce plan dans d'autres pays, et surtout en dessous de ce qui serait nécessaire pour assurer des formations de bonne qualité et de bonne pertinence pour l'emploi.

- Dans **l'enseignement supérieur**, les enseignants ne comptent que pour un peu plus d'un quart des dépenses courantes pour le sous-secteur. Ces dépenses sont mêmes inférieures aux dépenses de fonctionnement (39 % du total), sachant par ailleurs que les dépenses sociales (bourses/œuvres universitaires) représentent une proportion substantielle de l'ensemble, avec 25 % des ressources courantes mobilisées pour le sous-secteur, affectés à ces dépenses.

## Les coûts unitaires de formation dans le secteur public

### *Perspective nationale*

Les données du tableau 3.13 montrent que la dépense unitaire par élève/étudiant est globalement croissante avec le niveau d'enseignement et qu'à l'intérieur d'un niveau elle varie en fonction de la filière ou du mode de formation. Elle est en moyenne de 85 700 Fcfa au primaire, 191 000 dans le secondaire (147 800 Fcfa dans le 1<sup>er</sup> cycle et 339 000 Fcfa dans le second), 1 254 000 Fcfa dans l'enseignement technique et 786 000 Fcfa dans le supérieur.

Au sein de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, la diversité dans les filières s'accompagne de la diversité dans les coûts unitaires pour ce qui est des formations de type classique. Il faut souligner que dans le contexte ivoirien, ces filières recrutent des effectifs assez réduits d'où des niveaux de dépense unitaire élevés (il sera difficile d'anticiper une expansion forte de ces formations à ces niveaux de dépenses par élève). À côté de ces formations classiques, les formations d'apprentissage sont moins coûteuses, en particulier l'apprentissage traditionnel qui offre une formule à de nombreux jeunes. Cette dernière est susceptible d'être améliorée pour introduire les éléments techniques de modernité qui font actuellement défaut à la formule traditionnelle à des coûts raisonnables (voir note\* du tableau 3.14, ci-dessus).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les formations académiques délivrées dans les universités qui représentent 92 % des effectifs scolarisés coûtent environ 5 fois moins que les formations de types professionnels délivrées dans les grandes écoles dont les effectifs représentent seulement 8 % des étudiants publics. Au sein des universités, la formation dans les disciplines littéraires, les sciences humaines et sociales qui concentrent la majorité des élèves, (73 % des effectifs) se font en moyenne au même coût que la formation dans les lycées. Si on soustrait de ce coût unitaire le montant des bourses et des œuvres sociales, le coût unitaire pédagogique dans ces facultés serait

**Tableau 3.13: Dépense publique unitaire par niveau d'enseignement, 2007**

Niveau/filière	En milliers de Fcfa	% du PIB/tête	Multiple du CU du primaire
<b>Précolaire</b>	242	51	2,8
<b>Primaire</b>	86	18	1,0
<b>Secondaire</b>	191	41	2,2
Collège	148	31	1,7
Lycée	339	72	3,9
<b>Enseignement technique et formation professionnelle</b>	1 254	267	14,6
Formation classique	2 428	517	28,2
1 <sup>er</sup> cycle	1 933	412	22,5
2 <sup>nd</sup> cycle	2 815	600	32,7
Apprentissage moderne	1 699	362	19,8
Apprentissage traditionnel	425*	90	4,9
<b>Enseignement supérieur en RCI</b>	786	168	9,1
Université	607	129	7,1
Droit & Economie	308	66	3,6
Lettres & Sciences Humaines	331	71	3,8
Sciences	825	176	9,6
Médecine	2 741	584	31,9
Ecoles	2 969	633	34,5
Formation de cycle court	3 262	695	37,9
Formations de cycle long	2 779	592	32,3
Formations industrielles	5 530	1 178	64,3
Formations tertiaires	3 613	770	42,0
Formation pédagogique	1 667	355	19,4
Enseignement supérieur à l'étranger	7 447	1 586	86,6

Source : Calcul des auteurs à partir des données des services de planification des trois ministères, 2007.

\* Dans la situation actuelle, cette formule ne consomme pas de ressources publiques; le chiffre donné ici est une estimation de ce que pourrait coûter une formule améliorée, appuyée par un financement public.

en moyenne encore plus petit que le coût moyen qu'on observe dans le secondaire second cycle.

Par ailleurs, un étudiant en médecine coûte en moyenne 9 fois plus qu'un étudiant en droit ou en économie. Dans les écoles, comme on peut s'y attendre les formations de cycle long coûtent plus chères que les formations courtes ; dans le cas de la Côte d'Ivoire, les premières coûtent en moyenne 1,5 fois plus que les secondes. Par ailleurs, qu'elles soient longues ou courtes, les formations industrielles ont tendance à coûter significativement plus chères que les formations tertiaires. Enfin la formation annuelle d'un étudiant ivoirien à l'étranger équivaut en moyenne à celle d'un peu plus de deux étudiants inscrits dans une grande école de Côte d'Ivoire, à celle de 12 étudiants inscrits dans une université publique ivoirienne et à celle de 87 élèves dans l'enseignement primaire public en Côte d'Ivoire.

**Tableau 3.14 : Coût unitaire public par niveau d'études; comparaison internationale (Pays francophones d'Afrique sub-saharienne)**

Coût unitaire (% du PIB/tête)	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	Supérieur
Côte d'Ivoire (1992)	30	85		141	405
Côte d'Ivoire (2000)	16	45		116	126
<b>Côte d'Ivoire (2007)</b>	<b>18,3</b>	<b>31,5</b>	<b>72,3</b>	<b>267,1</b>	<b>167,5</b>
Burkina (2006)	16,6	19,3	62,5	180,7	215
Bénin (2006)	13,1	10,9	31,9	120,7	134
Cameroun (2003)	7,1	31,6	37,1	61?à	83
Guinée (2005)	5,8	10,8	9,4	92,6	133
Madagascar (2003)	11,0	26,7	64,4	83,0	190
Mali (2003)	11,1	26,5	117,1	202,6	192
Mauritanie (2004)	12,0	39,6	33,8	188,0	120
Niger (2003)	20,0	49,0	157	Nd	515
RCA (2005)	7,2	17,3	28,0	91,0	225
Sénégal (2003)	10,7	14,7	70,3	95	257
Tchad (2003)	7,0	26,8	35,8	192,1	412
Togo (2007)	11,0	23,0	29,0	129,0	130
<b>Moyenne des pays comparateurs</b>	<b>11,1</b>	<b>24,6</b>	<b>56,8</b>	<b>130,5</b>	<b>217,3</b>
Rapport RCI / Moyenne	1,65	1,28	1,27	2,04	0,77

Source : Calcul des auteurs et divers RESEN.

### *Perspective comparative, temporelle et internationale*

Le tableau 3.14 propose des éléments de comparaison des coûts unitaires qui se fondent sur des valeurs exprimées en pourcentage du PIB.

- Dans une **perspective temporelle**, les données montrent que les coûts unitaires ont, de façon globale, beaucoup diminués à tous les niveaux d'enseignement dans le système éducatif ivoirien entre 1992 et 2007. Dans le primaire le coût unitaire a baissé de près de 39 %. Dans les deux cycles d'enseignement secondaire général, la baisse est plus conséquente encore car la dépense unitaire publique ne correspond en 2007, qu'à environ la moitié de ce qu'elle était en 1992. Dans l'enseignement supérieur, la baisse des coûts unitaires avec pour corollaire la dégradation des conditions d'enseignement, est plus intense encore, dans la mesure où la dépense par étudiant a baissé d'environ 60 % entre les années 1992 et 2007 ; la substantielle augmentation du poids du supérieur dans les financements du secteur au cours des quinze dernières années n'a donc pas été suffisante pour accompagner la très grande augmentation des effectifs.<sup>46</sup> Ce phénomène, observé dans beaucoup de pays africains en particulier les pays francophones, est spécialement accentué en Côte d'Ivoire montrant qu'un arbitrage implicite a été fait au cours des dernières années sur la quantité au détriment

<sup>46</sup>Il aurait fallu qu'elle soit plus importante encore pour accompagner la croissance des effectifs, ou bien il aurait fallu que les effectifs eussent été davantage contrôlés compte tenu des ressources publiques mobilisées.

de la qualité des services offerts. Seul l'enseignement technique et la formation professionnelle a vu leur dépense unitaire augmenter de façon sensible, en termes relatifs, de 1,4 fois le PIB par habitant en 1992 à 2,7 fois cette même grandeur en 2007.

- Si on adopte maintenant **la perspective des comparaisons internationales** conduites à une date aussi rapprochée que possible de la période actuelle, l'image qui ressort est assez différente. En effet, tant dans le primaire que dans le secondaire général, le niveau de la dépense publique par élève (qui a certes significativement baissé au cours des 15 dernières années) reste assez nettement au dessus de la référence internationale. Ainsi, le coût unitaire du primaire en Côte d'Ivoire en 2007 (18,3 fois le PIB par habitant du pays) se situe-t-il à 65 % au dessus de la moyenne des pays de comparaison (11 % du PIB par habitant) ; il se situe aussi à environ 40 % au dessus du chiffre qui correspond à l'application des paramètres du cadre indicatif de l'IMOA-EPT (13 % du PIB par habitant). Dans l'enseignement secondaire général, les écarts ne sont pas aussi importants même s'ils restent, plus élevés que la référence internationale. Le coût unitaire est en effet respectivement de 28 et de 27 % plus élevé en Côte d'Ivoire que ce qui est observé en moyenne dans les pays d'Afrique francophone.

Pour l'enseignement supérieur, la situation est assez radicalement différente. En effet, la baisse très significative de la dépense publique par étudiant en Côte d'Ivoire sur les 15 dernières années amène le niveau de la dépense unitaire en 2007 (1,68 fois le PIB par habitant) à être clairement en dessous de la moyenne observée dans les pays de la région (2,17 fois le PIB par habitant) ; l'écart est de 23 %. Il faut en outre noter que le coût moyen de la dépense publique par étudiant de la Côte d'Ivoire (1,68 fois le PIB par habitant) résulte de la composition d'un coût moyen de 1,23 fois le PIB par habitant dans les formations universitaires et de 6,33 fois le PIB par habitant dans les grandes écoles publiques. La comparaison de la moyenne des pays comparateurs et du chiffre pour l'Université ivoirienne souligne la faiblesse du coût unitaire dans les formations universitaires du pays (coût unitaire 40 % plus faible que la moyenne des pays comparateurs).

Enfin, la comparaison du coût unitaire moyen de l'enseignement technique et de la formation professionnelle entre la Côte d'Ivoire et les autres les pays comparateurs montre que ces formations sont spécialement coûteuses en Côte d'Ivoire ; elles sont en effet, en moyenne, deux fois plus chères que dans ces pays. Les travaux faits en atelier avec les spécialistes du sous-secteur, notamment sur l'analyse interne de ces coûts unitaires, suggère que ce n'est pas l'excellence des services offerts qui justifie ces coûts mais bien plus un mélange fait de (i) l'existence de petits établissements qui ont des coûts de structure assez importants et (ii) l'inefficiences significatives dans la production de ces services.

Dans la perspective de l'instruction de la politique future du pays, et notamment dans la partie haute du système, quelques questions importantes méritent d'être posées : l'une est de savoir si le niveau actuel de qualité des services dans l'enseignement universitaire public est acceptable<sup>47</sup> ; une autre sera de savoir comment contrôler le coût unitaire de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, car les niveaux

<sup>47</sup>Une question jointe serait aussi de savoir dans quelle mesure les sortants du supérieur répondent, en qualité et en quantité, aux demandes du marché du travail ivoirien.

constatés ne sont à l'évidence pas compatibles avec une expansion significative de ce niveau d'enseignement dans les années à venir.

### *Les facteurs qui rendent compte du niveau de coût unitaire*

Dans la section précédente, le coût unitaire par niveau d'enseignement a été calculé de façon directe en faisant le rapport des dépenses courantes exécutées de 2007 pour chaque niveau d'enseignement et du nombre des élèves qui y sont scolarisés. Cette section s'attache à ré estimer ces coûts en partant des conditions d'enseignement et des ressources mobilisées directement au niveau des élèves. Au niveau de la structure des dépenses, le salaire moyen du personnel (enseignant et administratif), les conditions d'encadrement des élèves, le montant des dépenses pédagogiques ainsi que les dépenses sociales affectées en moyenne à chaque élève ont été considérées.

### *La rémunération des enseignants dans le système éducatif ivoirien*

Le salaire moyen annuel des enseignants dans le système éducatif ivoirien varie de 2 500 000 Fcfa<sup>48</sup> dans le primaire à 6 883 000 Fcfa dans l'enseignement supérieur. En transcrivant ces valeurs en unités de PIB par habitant, le salaire moyen varie de 5,4 au primaire à 14,7 dans l'enseignement supérieur. Ces valeurs moyennes sont assorties de variabilité à l'intérieur de chaque niveau d'enseignement lorsqu'on considère le statut des enseignants. Ainsi au niveau de l'enseignement primaire, il est estimé qu'un instituteur ordinaire coûte environ 55 % plus cher qu'un instituteur adjoint.

Dans l'enseignement secondaire général, l'écart entre les différentes catégories de personnel en termes de rémunération est moindre que dans le primaire, la catégorie la plus onéreuse (les enseignants du lycée, les CAPES) coûte en moyenne 24 % de plus que les enseignants du collège (CAP/CM). Dans l'enseignement supérieur, un Professeur ou un Directeur de recherche coûte en moyenne 25 % plus cher qu'un Maître de conférences, 50 % plus cher qu'un Maître assistant ou un chargé de recherche et 89 % plus cher qu'un assistant.

Le système s'appuie par ailleurs au niveau des enseignements primaire et secondaire général sur un nombre limité de vacataires qui, dans la situation actuelle, sont essentiellement pris en charge par les parents. Ces enseignants représentent environ 9 % du personnel dans le primaire et 13 % dans le secondaire.<sup>49</sup> Comme mentionné plus haut, il est prévu que cette catégorie de personnel soit petit à petit intégrée à la fonction publique et donc prise en charge sur le budget de l'Etat. Il n'y a pas de doute que les progrès quantitatifs et qualitatifs du système éducatif national, dans les prochaines années, dépendront de la manière dont le corps enseignant (en terme de statut, de niveau de qualification et de rémunération) sera géré.

<sup>48</sup> 2 600 000 Fcfa en ne tenant pas compte des pécules des enseignants stagiaires en situation de classe.

<sup>49</sup> 10 % dans le 1<sup>er</sup> cycle et 3 % dans le 2<sup>nd</sup>.

**Tableau 3.15 : Répartition des enseignants et des masses salariales par niveau d'études, (Année 2007)**

	Effectif	Répartition	Salaire moyen annuel		Masse salariale annuelle (millions Fcfa)
			milliers de Fcfa	en unités de PIB/tête	
<b>Primaire</b>	<b>49 587</b>	<b>100 %</b>	<b>2 540</b>	<b>5,4</b>	<b>114,9</b>
Fonctionnaires	42 682	86 %	2 660	5,7	113,5
IO	35 376	71 %	2 832	6,0	100,2
IA	7 306	15 %	1 825	3,9	13,3
Stagiaires	2 565	5 %	540	1,2	1,4
Vacataires	4 340	9 %	0,0	0,0	0,0
<b>Collège</b>	<b>8 477</b>	<b>100 %</b>	<b>4 119</b>	<b>8,8</b>	<b>34,9</b>
CAP/CM/CFP	5 733	68 %	3 998	8,5	22,9
LIC-CAP/CPL/CLP	1 552	18 %	4 719	10,1	7,3
CAPES	944	11 %	4 946	10,5	4,7
Vacataires	247	3 %	0	0,0	0,0
<b>Lycée</b>	<b>5 328</b>	<b>100 %</b>	<b>4 390</b>	<b>9,4</b>	<b>23,4</b>
CAP/CM/CFP	166	3 %	3 998	8,5	0,7
LIC-CAP/CPL/CLP	1 301	24 %	4 719	10,1	6,1
CAPES	3 355	63 %	4 946	10,5	16,6
Vacataires	507	10 %	0	0,0	0,0
<b>Enseignement technique</b>	<b>2 571</b>	<b>100 %</b>	<b>4 674</b>	<b>10,0</b>	<b>12,0</b>
Instructeurs de base	64	2 %	3 134	6,7	0,2
CAP/CM/CFP	791	31 %	4 094	8,7	3,2
LIC-CAP/CPL/CLP	764	30 %	4 719	10,1	3,6
CLT/ES	952	37 %	5 223	11,1	5,0
<b>Enseignement supérieur</b>	<b>2 434</b>	<b>100 %</b>	<b>6 883</b>	<b>14,7</b>	<b>16,8</b>
Professeurs/Directeurs de recherche	150	6%	10 984	23,4	1,6
Maîtres de conférence/recherche	272	11%	8 806	18,8	2,4
Maîtres assistants/chargés de recherche	686	28%	7 278	15,5	5,0
Assistants/attachés de recherche	1 326	54%	5 820	12,4	7,7

Source : Calcul des auteurs à partir des données DRH (MEN, METFP, MESRS) et des données de la Solde.

### *L'encadrement des élèves*

Les conditions dans lesquels se font les apprentissages à chaque niveau d'enseignement peuvent être appréhendées par le taux d'encadrement moyen dans ces niveaux. On souhaite bien sûr que les conditions d'encadrement des élèves soient aussi favorables que possible, mais on souhaite aussi que le plus grand nombre de jeunes en âge d'être scolarisés puisse effectivement avoir accès à l'école et bénéficier de ces bonnes conditions de scolarisation.

Or à enveloppe budgétaire donnée et toutes choses égales par ailleurs, meilleur est le taux d'encadrement, plus faible est la couverture scolaire. La politique éducative doit donc trouver un compromis (en intégrant l'ensemble des aspects caractéristiques de conditions d'enseignement offertes aux élèves). Une première approche consiste à

**Tableau 3.16 : Rapport élèves/enseignants (secteur public) et comparaisons internationales**

	Rapport élèves enseignants			
	Primaire	Collège	Lycée	Supérieur
Côte d'Ivoire (2000)	42	38	24	—
<b>Côte d'Ivoire (2007)</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>21</b>	<b>33</b>
Bénin	54	38	17	30
Burkina Faso	55	86	26	39
Cameroun	63	31	29	28
Guinée	47	40	36	14
Madagascar	50	22	12	23
Mali	63	46	23	60
Mauritanie	42	36	23	33
Niger	43	40	13	13
Tchad	72	39	48	48
Togo	44	47	52	30
<b>Moyenne des 10 pays comparateurs</b>	<b>47</b>	<b>34</b>	<b>29</b>	<b>32</b>
Côte d'Ivoire / pays comparateurs	0,83	1,32	0,72	1,03

Source : Calcul des auteurs et divers RESEN.

examiner les conséquences sur l'apprentissage de la taille des classes (Cf. chapitre 4) ; une approche complémentaire aspire à situer les valeurs actuelles observées par niveau d'enseignement dans le système éducatif ivoirien dans une perspective comparative internationale. C'est ce que propose le tableau 3.16, ci-après.

La position comparative de la Côte d'Ivoire sur ce plan est assez contrastée selon le niveau d'enseignement considéré :

- Dans **le primaire**, et de façon paradoxale, les événements récents n'ont pas conduit à une augmentation, mais plutôt à une diminution, du ratio d'encadrement ; il passe en effet de 42 en 2000 à 39 en 2007, ceci tenant notamment au recrutement d'enseignants rémunérés par les parents dans les zones centre nord et ouest (CNO). En termes comparatifs internationaux, la situation de la Côte d'Ivoire est d'une part favorable en référence aux pays pris comme comparateurs dans le tableau 3.16 (cette statistique valant 47 dans les autres pays) et d'autre part très proche de qui a été identifié comme convenable dans le cadre indicatif de l'IMOA-EPT (40).
- Dans **le secondaire général**, notons d'abord que si l'indicateur du rapport entre le nombre d'élèves et d'enseignants est important à considérer,<sup>50</sup> c'est plutôt la taille des divisions pédagogiques qui importe du point de vue pédagogique et de la qualité de l'enseignement. Ces deux indicateurs ne sont bien sûr pas indépendants, mais la taille moyenne des divisions pédagogiques est généralement plus grande que celle

<sup>50</sup>Car c'est lui qui porte les incidences financières des conditions d'encadrement (qui permet aussi des comparaisons internationales aisées).

du rapport élèves/enseignants car le nombre d'heures d'enseignement que reçoit un élève est généralement plus grand que le nombre d'heures d'enseignement assurées en moyenne par un enseignant. Par exemple, dans le cas de la Côte d'Ivoire en 2007, le rapport élèves/enseignants dans le premier cycle secondaire est estimé en moyenne à 45, alors que dans le même temps, la taille moyenne des divisions pédagogiques est estimée à 66.

Concernant maintenant l'analyse comparative de l'indicateur du rapport élèves/enseignants, la situation est d'abord assez différente selon qu'on cible le premier ou le second cycle d'études. Dans le premier cycle, on observe à la fois une dégradation de l'indicateur entre 2000 et 2007 (il passe de 38 à 45 en dépit de la prise en compte des enseignants rémunérés par les parents) et une situation plutôt défavorable de la Côte d'Ivoire en référence à ce qui est observé en moyenne à ce niveau d'études dans les pays comparateurs, le chiffre correspondant étant de 34 (il faudrait augmenter d'un tiers le nombre des enseignants du premier cycle secondaire pour ramener le paramètre du pays au niveau de la moyenne des pays comparateurs). Dans le second cycle secondaire, la situation est toute différente. En effet, d'une part le paramètre s'est amélioré entre 2000 et 2007, passant de 24 en 2000 à 21 en 2007, sachant d'autre part que le paramètre constaté dans le pays en 2007 est sensiblement plus approprié que ce qui est observé en moyenne dans les pays comparateurs (29).

Dans le supérieur, les conditions quantitatives moyennes d'encadrement (1 enseignant pour 33 étudiants, mais avec de larges variations selon les types d'institutions et les spécialités de formation) se situent dans la moyenne de ce qui est observé dans les autres pays.

### *Les autres dépenses hors salaires des enseignants*

En moyenne 36 % des dépenses courantes du secteur sont consacrés à des dépenses autres que la rémunération des enseignants dans les établissements publics. Ce chiffre varie de 29 % dans l'enseignement primaire à environ 50 % dans l'enseignement technique/formation professionnelle et dans l'enseignement supérieur ; il est estimé se situer à environ 38 % dans les deux cycles secondaires. Comme on l'a vu dans la section précédente, lorsqu'on soustrait à ces dépenses les dépenses salariales pour les personnels d'appui et les dépenses sociales, très peu est laissé aux dépenses pédagogiques.<sup>51</sup>

En termes de comparaison internationale, dans l'enseignement primaire, le cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée vers la scolarisation primaire universelle suggère que 33 % des dépenses courantes soient consacrés aux dépenses courantes hors rémunération des enseignants (« à la craie »). La valeur observée dans le cas de la Côte d'Ivoire est donc plutôt inférieure à cette référence, la part des dépenses pédagogiques étant la plus candidate à amélioration.

<sup>51</sup>Cela étant spécialement vrai au niveau des deux cycles de l'enseignement secondaire général.

### Reconstruction des coûts unitaires de scolarisation par cycle d'études

Cette section revient sur les analyses précédente en en proposant une sorte de consolidation ; il s'agit de la reconstitution des coûts unitaires de scolarisation en articulant l'impact des différents paramètres identifiés plus haut, l'encadrement des élèves, le statut et la rémunération des enseignants ainsi que les autres dépenses, hors salaires des enseignants, qui constituent des aspects très importants de la politique éducative du pays. Ils sont également des facteurs primordiaux tant pour rendre compte du niveau des coûts unitaires de scolarisation que pour déterminer la soutenabilité financière à moyen terme du programme de développement du secteur éducatif national.

Le tableau 3.17 présente la reconstitution de la dépense unitaire suivant ces différents facteurs pour les principaux niveaux d'enseignement.

### Une évaluation du niveau de rémunération du personnel enseignant

La question relative au statut et au niveau de rémunération des enseignants est cruciale dans la mesure où l'on souhaite pouvoir recruter de manière durable des enseignants de qualité, ayant un niveau académique et une formation adéquates, et ce, en nombre suffisant afin d'assurer le développement du système, notamment dans la perspective d'assurer un enseignement de base universel. Il s'agit donc de proposer au corps enseignant à la fois (i) des conditions statutaires et salariales suffisamment intéressantes pour attirer des candidats qualifiés et les maintenir dans un corps professionnel stable, et (ii) des conditions qui ne soient pas trop généreuses car cela pourrait empêcher de recruter le nombre suffisant d'enseignants pour assurer une forte couverture scolaire avec des conditions d'encadrement raisonnables dans le cadre de ressources budgétaire limitées.

**Tableau 3.17 : Recomposition de la dépense publique par élève dans le secteur public, 2007**

Niveau	Niveau d'études	Primaire	Collège	Lycée	ETFP	Supérieur
Etablissement	<b>Au niveau de l'établissement</b>	<b>68 228</b>	<b>111 303</b>	<b>253 896</b>	<b>870 456</b>	<b>506 737</b>
	<b>Enseignants</b>	<b>59 707</b>	<b>90 823</b>	<b>209 406</b>	<b>586 905</b>	<b>207 841</b>
	Salaire moyen enseignants	2 539 611	4 242 232	4 853 096	4 673 911	6 882 571
	% d'enseignants vacataires	10	3	11	0	0
	REM (sans les vacataires)	43	47	23	8	33
	REM (avec les vacataires)	39	45	21	8	33
	<b>Non Enseignants</b>	<b>307</b>	<b>16 585</b>	<b>35 325</b>	<b>146 945</b>	<b>38 461</b>
	Salaire moyen non enseignants	3 492 196	5 022 989	4 947 507	5 223 337	2 181 562
	Ratio Elèves-non Enseignants	11388	303	140	36	57
	<b>Fonctionnement</b>	<b>8 270</b>	<b>3 895</b>	<b>9 162</b>	<b>136 608</b>	<b>260 435</b>
Système	<b>Au niveau du système</b>	<b>17 418</b>	<b>36 511</b>	<b>85 463</b>	<b>383 464</b>	<b>279 629</b>
	Coût unitaire salarial	14 013	29 120	69 278	123 654	34 405
	Coût unitaire administratif	3 405	5 914	14 109	220 187	46 525
	Coût unitaire social	890	1 478	2 076	39 623	198 698
<b>Total</b>		<b>85 702</b>	<b>147 814</b>	<b>339 357</b>	<b>1 253 922</b>	<b>786 366</b>

Source : Idem tableau III.15.

Il est bien sûr difficile d'identifier ce niveau de rémunération « pertinent » qui propose cet équilibre entre le trop et le trop peu. Pour éviter des jugements de valeurs non fondés, il est préférable d'adopter une approche comparative pour fixer quelques balises utiles. Cette perspective comparative peut être conduite soit dans le contexte international soit dans le contexte national avec une double perspective possible : (i) temporelle (les enseignants ivoiriens aujourd'hui ont-ils un niveau de rémunération inférieur, ou supérieur à ce qu'il était, il y a dix ans, 20 ans ?) ; (ii) actuelle de marché ; les enseignants ivoiriens ont-ils des conditions salariales différentes de celles d'autres ivoiriens de même niveau de qualification qui ne sont pas enseignants ?). Ces différentes perspectives d'analyse seront explorées de façon successive.

### La perspective comparative temporelle

Pour effectuer cette comparaison, les salaires des enseignants sont exprimés en unités de PIB par habitant. Le tableau 3.18, ci-après, présente (dans sa partie haute) pour la Côte

**Tableau 3.18 : Comparaison temporelle et internationale de la rémunération des enseignants**

Pays	Salaire (PIB/habitant)		
	Primaire	Sec 1	Sec 2
<b>Côte d'Ivoire</b>			
1970 (global)	8,8	—	—
1980 (global)	7,6	—	—
1990 (global)	7,3	—	—
2000 (global)	4,3	6,6	
2007 (IO-CAPES)	6,0	10,5	10,5
2007 (IA-CAPCM)	3,9	8,5	—
<b>2007 (global)</b>	<b>5,4</b>	<b>9,0</b>	<b>10,3</b>
Rapport avec primaire	1,0	1,67	1,91
Burundi	6,8	9,3	11,0
Cameroun	3,9	6,5	6,8
Ghana	3,9	3,9	5,9
Guinée	1,7	2,9	2,9
Madagascar	4,4	4,3	7,7
Mali	6,0	6,8	8,3
Mauritanie	3,3	3,7	4,8
Nigeria	4,9	7,2	7,2
Ouganda	3,2	7,4	7,4
Rwanda	3,9	5,9	6,4
Sénégal	4,6	6,2	7,1
Tanzanie	3,8	5,2	5,2
Zambie	3,1	3,7	4,7
<b>Moyenne 33 pays IDA d'Afrique</b>	<b>4,3</b>	<b>6,1</b>	<b>7,5</b>
Rapport avec primaire	1,0	1,40	1,73
Côte d'Ivoire / moyenne régionale	1,25	1,48	1,38

Source : Calculs des auteurs

d'Ivoire, une estimation de l'évolution temporelle du salaire moyen des enseignants du cycle primaire depuis 1970, et pour la dernière année (2007), outre le coût moyen global, l'identification du coût salarial des principales catégories d'enseignants au niveau primaire (IO et IA) et du collègue (titulaires du CAPES et du CAPCM).

- La première observation qu'on peut faire sur la base des données du tableau 3.18 est qu'il y a eu une baisse relative assez forte du niveau de rémunération des enseignants du primaire (des autres niveaux aussi sans doute) au cours des 40 dernières années. Ainsi, il est estimé qu'en 1970, la rémunération moyenne d'un enseignant du primaire correspondait à 8,8 fois le PIB par habitant du pays, alors qu'en 2007, il représente 5,4 fois le PIB par habitant. En termes relatifs, cela signifie une baisse de l'ordre de 40 %. Cette baisse est d'autant plus significative que la qualification moyenne formelle des enseignants était, en 1970, inférieure à ce qu'elle est en 2007.
- La seconde observation est que cette évolution n'est pas régulière dans le temps. On observe d'abord une tendance baissière à un rythme relativement modéré entre 1970 et 1990 (une baisse de 17 % en 20 ans a un rythme moyen de 0,85 % par an sur la période). La période des années 90 est spécialement mauvaise pour le corps enseignant. Cette période difficile au plan des finances publiques, voit le niveau de salaire des enseignants du primaire baisser de 41 % en 10 ans. Enfin, le début des années 2000 (plus précisément l'année 2002) marque une réévaluation significative de la fonction enseignante dans le pays. En effet, les politiques salariales engagées alors conduisent à ce que les salaires des enseignants du primaire en 2007 soient de près de 40 % plus élevés que ceux constatées en 2000 (une évolution comparable concerne les enseignants du niveau secondaire).

### *La perspective comparative internationale*

Le tableau 3.18 propose aussi des données comparatives de salaire des enseignants du primaire et du secondaire à une date récente dans un échantillon de pays d'Afrique au Sud du Sahara. Plusieurs observations comparatives peuvent être faites :

- En premier lieu, il existe une très large variété de niveau de rémunération des enseignants entre les différents pays d'Afrique sub-saharienne. Ainsi, dans l'enseignement primaire, la valeur du salaire moyen dans un pays pour les enseignants exerçant à ce niveau d'études varie de 1,7 fois le PIB par habitant en Guinée à 6,8 fois le PIB par habitant au Burundi parmi le groupe des pays comparateurs considérés. Une variabilité comparable existe au niveau secondaire.
- La position de la Côte d'Ivoire sur ce plan est celle d'un pays cher puisque avec 5,4 fois le PIB par habitant, la rémunération des enseignants du primaire est environ 25 % au-dessus de la moyenne régionale ; dans le secondaire général, le différentiel est plus accentué encore avec un écart de 48 % au premier cycle et de 38 % au second.
- Cette position de « pays cher » est encore plus manifeste si la référence, au lieu d'être faite avec la moyenne régionale est faite, pour le primaire avec la valeur du paramètre salarial dans le cadre indicatif de l'IMOA-EPT (3,5 fois le PIB par habitant), le niveau

moyen de rémunération des enseignants du primaire dans le pays étant de 54 % plus élevé que cette référence indicative.<sup>52</sup>

- D'une certaine façon en contrepoint à cette dernière observation, on peut aussi noter que la valeur moyenne du niveau de rémunération des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire résulte de la combinaison de l'emploi d'Instituteurs Ordinaires (IO) et d'Instituteurs Adjoints (IA). Dans la situation actuelle, les IO gagnent en moyenne 6,0 fois le PIB par habitant du pays alors que les IA ne gagnent que 3,9 fois le PIB par habitant. En 2007, le corps enseignants compte principalement des IO, environ cinq IO pour un IA. Or les études d'évaluation des apprentissages des élèves ne décèlent pas de différences significatives dans ce que les élèves apprennent selon qu'ils sont enseignés par un IO ou bien par un IA. Dans ces conditions, le renversement des proportions avec un emploi majoritaire d'IA constituerait une politique à la fois plus efficiente en termes d'utilisation des crédits publics en général et une politique plus conforme aux critères retenus par la communauté internationale pour appuyer le développement de l'école primaire dans un pays, en particulier dans le contexte de l'IMOA-EPT.
- Enfin, on notera que, dans la plupart des pays de la région, il y a une tendance à ce que les enseignants du secondaire soient mieux rémunérés que ceux du primaire et qu'à l'intérieur du secondaire ceux du second cycle soient mieux rémunérés que ceux du premier cycle. Cette structure tient au fait que les enseignants recrutés pour des niveaux d'études plus élevés sont davantage spécialisés et ont fait des études plus longues. En termes de moyennes régionales, les enseignants du primaire gagnent 4,3 fois le PIB par habitant alors que ceux du secondaire gagnent respectivement 6,1 et 7,5 fois le PIB par habitant. La Côte d'Ivoire ne déroge pas à cette structure globale ; mais les différentiels de salaire entre les enseignants exerçant aux différents niveaux d'études sont plus importants que ce qui est observé en moyenne dans la région. Ainsi, le différentiel de salaire entre un enseignant du premier cycle secondaire et du primaire est-il en moyenne régionale de 40 % alors qu'il est de 67 % en Côte d'Ivoire ; entre un enseignant du second cycle et un enseignant du primaire l'écart est de 73 % en moyenne régionale pour un chiffre de 91 % dans le pays. Cela provient notamment du fait qu'au collège le système ivoirien emploie environ un tiers de professeurs de lycées dont la grille indiciaire est plus favorable. L'utilisation principale de professeurs de collège au collège permettrait de réduire le coût des enseignants à ce niveau d'études, à réduire le différentiel de rémunération avec les enseignants du primaire et faciliterait la réponse quantitative du collège aux pressions qu'il subit et subira davantage lorsque le pays progressera vers l'achèvement universel du primaire.

### *La perspective comparative nationale actuelle sur le marché du travail*

Compte tenu de l'objectif de scolarisation primaire universelle et si on suppose la convergence vers un taux d'encadrement de 40 élèves par maître à l'horizon 2015, on estime qu'il sera nécessaire de recruter en moyenne 3 200 nouveaux enseignants par an

<sup>52</sup>Cette situation est d'autant plus spécifique que le pays ne compte pas parmi les pays les plus pauvres de la région (par exemple 200 dollars de PIB par habitant) pour lesquels il est plus facilement admis que cette valeur de 3,5 soit dépassée.

**Tableau 3.19 : La situation de l'emploi des individus de 25–34 ans titulaire du BEPC ou du baccalauréat selon le secteur d'emploi**

Situation d'emploi		Nombres
Actifs occupés	Public	15 796
	Privé	21 845
	Informel	92 123
Chômeurs		39 892
Total		169 656

Source : ENV 2002.

d'ici 2015. Un aspect important à considérer est de savoir d'une part dans quelle mesure il existe tout d'abord un vivier potentiel suffisant de candidats de qualification académique adéquate et par ailleurs quel niveau de rémunération serait pertinent pour rendre la fonction enseignante attractive pour le recrutement et la carrière d'une vie. Pour cela, l'évaluation de la situation du marché du travail dans la période actuelle (ou récente) peut constituer une référence intéressante.

Pour examiner la question des nombres, il faut se référer d'une part aux besoins en enseignants à moyen terme, et d'autre part aux qualifications requises pour devenir enseignant du primaire. L'analyse porte sur les données de l'Enquête Niveau de Vie (ENV) de 2002. Les analyses conduites indiquent qu'il existe un nombre important de jeunes titulaires du BEPC ou du baccalauréat qui, soit sont sans emploi, soit exercent un emploi sans qualification particulière. Sur la base de l'enquête ENV, on estime qu'en 2002 (tableau 3.19), près de 40 000 jeunes de 25 à 34 ans titulaires du BEPC ou du baccalauréat étaient à la recherche d'un emploi et que 92 000 étaient occupés dans le secteur informel de l'économie. Ce vivier est très important et en toute hypothèse beaucoup plus que suffisant pour répondre aux besoins de recrutement futurs du système éducatif national.

On peut ensuite examiner la question de la rémunération. L'économie ivoirienne est de type duale avec un secteur moderne (dont la fonction publique) qui n'emploie qu'une faible proportion de la population active (8,1 % des emplois et 6,6 % de la population active), et un secteur informel (dont l'agriculture) qui offre la très grande majorité des emplois. Il est sans doute légitime de considérer que les enseignants doivent fondamentalement faire partie du secteur moderne et que ce sont les rémunérations au sein de ce secteur qui doivent servir de référence, sachant qu'il y a lieu de limiter les comparaisons aux individus ayant les qualifications académiques correspondantes à celles des enseignants. Pour cela, une possibilité est d'estimer une fonction de gain « de Mincer », dans laquelle on fait une analyse statistique du logarithme du revenu individuel en fonction de la plus haute classe atteinte, de l'âge (ou de l'expérience). On souhaiterait pouvoir directement identifier la fonction d'enseignant mais cette variable n'est pas disponible dans l'enquête. On est donc amené à se contenter (i) d'une simulation du niveau de revenu de personnes ayant le niveau de diplôme des enseignants et (ii) d'une comparaison avec le niveau de rémunération des enseignants.

Dans cette perspective, le tableau 3.20, ci-après, donne le niveau de revenu moyen des individus (25–34 ans) titulaires du BEPC ou du baccalauréat selon le secteur d'emploi.

Les informations contenues dans le tableau 3.20 montrent que :

- (i) Pour un même niveau de diplôme le niveau déclaré de revenu est meilleur dans le segment de l'emploi moderne que dans le secteur informel, (plus ou moins le double), tant pour les titulaires du BEPC que du Baccalauréat. Ce résultat conforte l'idée d'un vivier potentiel important d'individus qui ne demanderaient qu'à devenir enseignants si la chance leur était donnée.

**Tableau 3.20 : Revenu moyen annuel des individus de 25–34 ans titulaires du BEPC ou du baccalauréat selon le secteur d'emploi**

Secteur d'emploi	BEPC		Bac	
	Milliers de Fcfa	PIB par tête	Milliers de Fcfa	PIB par tête
Secteur moderne	1 541 900	3,34	1 936 700	4,20
Public	1 674 100	3,63	2 166 300	4,70
Privé	1 344 000	2,92	1 617 200	3,51
Secteur informel	885 000	1,79	931 300	2,02
Enseignants du primaire	1 793 290*	3,89	2 766 000*	6,0

Source : ENV 2002.

\* Evalué sur la base de la valeur du PIB par habitant constaté en 2007 et de la valeur du PIB par habitant courant de 2002.

- (ii) Pour un même niveau de diplôme, le niveau déclaré de revenu dans le segment de l'emploi moderne est meilleur dans le secteur public que dans le secteur privé ; pour les titulaires du BEPC, le bénéfice du privé par rapport au public est de l'ordre de 25 % et de 34 % pour les titulaires du Baccalauréat.
- (iii) Le revenu déclaré des instituteurs-adjoints (recrutés au niveau du BEPC) serait de l'ordre de 7 % plus élevé que le revenu d'un individu titulaire du même diplôme travaillant dans le secteur public et de 33 % plus élevé que le revenu d'un individu de même diplôme travaillant dans le secteur privé moderne. Pour l'instituteur ordinaire (recruté au niveau du baccalauréat), les écarts correspondants sont de 28 et 71 %.

Au total, tant sur la base (i) du large pool de jeunes diplômés sans emploi ou employés dans le secteur informel peu rémunérateur, qui pourraient postuler à un emploi d'enseignants que (ii) des rémunérations comparées des enseignants avec celles d'individus de qualification académique comparables travaillant dans le secteur public et plus encore dans le secteur privé, on peut conclure que le niveau de salaire des enseignants du primaire, des instituteurs ordinaires en particulier, est au-dessus du salaire d'équilibre du marché, compte tenu de ses conditions d'offre et de demande.

De façon plus globale, on notera que les analyses en termes de comparaisons internationales et celles fondées sur des comparaisons sur le marché du travail national apparaissent convergentes pour suggérer l'existence d'une prime assez nette au bénéfice des enseignants du primaire, mais sans doute des enseignants en général en Côte d'Ivoire. Cette position relative favorable n'est pas ressentie comme telle par les personnes concernées, eu égard à la baisse de la rémunération relative des enseignants bien réelle au cours des 20 dernières années.

## Annexes du Chapitre 3

Tableau A3.1 : Evolution des dépenses courantes par Ministère (base engagements), milliards

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>MEN</b>								
<b>Personnels</b>	<b>164,7</b>	<b>187,4</b>	<b>215,3</b>	<b>214,5</b>	<b>219,1</b>	<b>218,9</b>	<b>223,3</b>	<b>232,8</b>
<b>Biens et services</b>	<b>24,3</b>	<b>19,9</b>	<b>21,3</b>	<b>19,6</b>	<b>22,2</b>	<b>16,8</b>	<b>16,9</b>	<b>19,0</b>
<b>Subventions et transferts</b>	<b>15,9</b>	<b>14,6</b>	<b>20,1</b>	<b>19,8</b>	<b>18,3</b>	<b>24,7</b>	<b>22,8</b>	<b>27,9</b>
Subventions d'exploitation	2,3	2,4	2,8	3,6	3,4	5,5	5,5	6,3
Subventions Etab privés	10,8	9,5	13,0	15,1	11,6	15,8	15,6	18,0
Primaire	3,2	2,7	3,7	4,3	3,8	3,8	3,7	4,3
Secondaire	7,6	6,8	9,3	10,8	7,8	12,0	11,9	13,7
Transferts en capital	0,8	0,8	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Autres transferts	2,0	1,9	4,2	1,1	3,2	3,4	1,7	3,7
<b>Dépenses sociales</b>	<b>1,6</b>	<b>1,4</b>	<b>1,5</b>	<b>1,5</b>	<b>1,0</b>	<b>0,7</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>
<b>Total MEN</b>	<b>206,5</b>	<b>223,4</b>	<b>258,1</b>	<b>255,4</b>	<b>260,6</b>	<b>261,2</b>	<b>263,8</b>	<b>280,5</b>
<b>METFP</b>								
<b>Personnels</b>	<b>0,7</b>	<b>2,1</b>	<b>7,2</b>	<b>9,3</b>	<b>3,2</b>	<b>10,4</b>	<b>12,4</b>	<b>16,5</b>
<b>Biens et services</b>	<b>3,6</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>2,6</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>3,6</b>	<b>4,2</b>
<b>Subvention et transferts</b>	<b>4,0</b>	<b>3,8</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>4,6</b>	<b>5,3</b>	<b>6,1</b>	<b>6,7</b>
Subvention d'exploitation	2,8	2,7	2,5	2,6	2,7	2,9	3,5	3,5
Subvention Etab. privés	1,0	0,7	1,2	1,2	1,2	1,8	1,8	2,4
Transferts en capital	0,1	0,1	0,3	0,1	0,3	0,4	0,5	0,5
Autres transferts	0,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
<b>Dépenses sociales</b>	<b>1,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>	<b>1,4</b>	<b>1,3</b>
Bourses en RCI	0,4	0,3	0,4	0,4	1,0	1,1	0,8	0,7
Bourses à l'étranger	1,0	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
<b>Total METFP</b>	<b>9,6</b>	<b>10,0</b>	<b>15,8</b>	<b>17,1</b>	<b>12,7</b>	<b>20,6</b>	<b>23,5</b>	<b>28,7</b>
<b>MESRS</b>								
<b>Personnels</b>	<b>6,3</b>	<b>4,2</b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	<b>2,7</b>
<b>Biens et services</b>	<b>1,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,5</b>	<b>0,7</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,0</b>	<b>4,3</b>
<b>Subvention et transferts</b>	<b>35,4</b>	<b>37,1</b>	<b>38,7</b>	<b>41,8</b>	<b>42,2</b>	<b>49,2</b>	<b>52,1</b>	<b>57,9</b>
Subvention d'exploitation	27,7	29,1	29,2	32,2	32,4	34,9	38,3	42,1
Subvention établissements privés	7,1	7,5	8,4	8,3	8,4	12,0	12,0	12,0
Transferts en capital	0,3	0,2	0,4	0,4	0,7	0,9	1,1	2,1
Autres transferts	0,3	0,4	0,8	0,9	0,7	1,5	0,7	2,4
<b>Dépenses sociales</b>	<b>13,5</b>	<b>12,4</b>	<b>14,7</b>	<b>16,3</b>	<b>16,1</b>	<b>16,6</b>	<b>16,9</b>	<b>17,8</b>
Œuvres universitaires	4,5	4,0	5,0	5,1	4,9	5,4	5,7	6,0
Bourses en RCI	6,2	5,9	6,7	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
Bourses à l'étranger	2,8	2,5	3,0	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7
<b>Total MESRS</b>	<b>56,3</b>	<b>54,1</b>	<b>57,7</b>	<b>62,4</b>	<b>63,1</b>	<b>70,4</b>	<b>73,6</b>	<b>82,8</b>
<b>Personnels</b>	<b>171,6</b>	<b>193,7</b>	<b>226,2</b>	<b>227,4</b>	<b>226,1</b>	<b>232,9</b>	<b>239,3</b>	<b>251,9</b>
<b>Biens et services</b>	<b>29,1</b>	<b>23,6</b>	<b>25,1</b>	<b>23,0</b>	<b>26,7</b>	<b>21,2</b>	<b>21,5</b>	<b>27,5</b>
<b>Subvention et transferts</b>	<b>55,2</b>	<b>55,5</b>	<b>63,0</b>	<b>65,8</b>	<b>65,0</b>	<b>79,3</b>	<b>81,0</b>	<b>92,5</b>
<b>Dépenses sociales</b>	<b>16,5</b>	<b>14,7</b>	<b>17,2</b>	<b>18,7</b>	<b>18,7</b>	<b>18,9</b>	<b>19,1</b>	<b>19,9</b>
<b>Total RCI</b>	<b>272,4</b>	<b>287,6</b>	<b>331,6</b>	<b>334,9</b>	<b>336,5</b>	<b>352,2</b>	<b>360,9</b>	<b>392,0</b>

Source : Ministère de l'économie et des finances, service du budget.

**Tableau A3.2 : Evolution des dépenses d'investissement par Ministère (base engagements)**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>MEN</b>								
Source nationale	2,91	5,54	13,75	11,99	11,14	12,28	12,31	16,85
Source extérieure	0,34	2,27	1,25	0,91	1,96	1,21	0,00	0,00
Don	0,00	0,75	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Emprunt	0,34	1,52	1,23	0,90	1,96	1,21	0,00	0,00
<b>Total MEN</b>	<b>3,25</b>	<b>7,81</b>	<b>15,00</b>	<b>12,89</b>	<b>13,10</b>	<b>13,48</b>	<b>12,31</b>	<b>16,85</b>
<b>METFP</b>								
Source nationale	0,97	1,13	1,50	1,03	0,77	0,68	0,71	0,85
Source extérieure	0,00	0,00	0,16	0,07	0,06	0,05	0,00	0,00
Don	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Emprunt	0,00	0,00	0,16	0,07	0,06	0,05	0,00	0,00
<b>Total METFP</b>	<b>0,97</b>	<b>1,13</b>	<b>1,66</b>	<b>1,09</b>	<b>0,83</b>	<b>0,74</b>	<b>0,71</b>	<b>0,85</b>
<b>MESRS</b>								
Source nationale	2,55	2,97	3,07	4,06	4,86	3,11	3,86	4,16
Source extérieure	3,25	1,39	0,20	0,08	4,70	0,00	0,00	0,00
Don	0,07	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Emprunt	3,18	1,39	0,18	0,08	4,70	0,00	0,00	0,00
<b>Total MESRS</b>	<b>5,80</b>	<b>4,36</b>	<b>3,27</b>	<b>4,14</b>	<b>9,56</b>	<b>3,11</b>	<b>3,86</b>	<b>4,16</b>
<b>Total Secteur</b>								
Source nationale	<b>6,43</b>	<b>9,64</b>	<b>18,31</b>	<b>17,07</b>	<b>16,78</b>	<b>16,07</b>	<b>16,88</b>	<b>21,86</b>
Source extérieure	<b>3,59</b>	<b>3,66</b>	<b>1,62</b>	<b>1,05</b>	<b>6,72</b>	<b>1,26</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
Don	0,07	0,75	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Emprunt	3,52	2,91	1,58	1,05	6,72	1,26	0,00	0,00
<b>Total Secteur</b>	<b>10,02</b>	<b>13,30</b>	<b>19,93</b>	<b>18,12</b>	<b>23,50</b>	<b>17,33</b>	<b>16,88</b>	<b>21,86</b>

Source : Ministère de l'économie et des finances, service du budget.

**Tableau A3.3 : Distribution des individus âgés de 3 à 30 ans par niveau d'éducation et suivant quelques variables socio-économiques**

	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Technique	Supérieur
<b>Genre</b>						
Filles	34 786	1 125 312	275 612	111 568	41 311	39 147
Garçons	35 857	1 434 017	393 905	188 058	53 409	80 941
<b>Type d'établissement</b>						
Public	36 416	2 239 285	455 365	189 465	42 199	100 546
Privé	34 227	320 044	214 152	110 161	52 522	19 542
<b>Localisation géographique</b>						
Urbain	55 934	1 139 017	502 176	262 905	87 053	120 088
Rural	14 709	1 420 311	167 341	36 721	7 667	—
<b>Niveau de revenu</b>						
40 % les plus pauvres	5 906	855 336	79 507	14 525	1 299	297
40 % intermédiaires	22 994	1 145 816	270 600	91 487	18 083	30 995
20 % les plus riches	41 744	558 177	319 411	193 614	75 338	88 796
<b>Ensemble</b>	<b>70 643</b>	<b>2 559 329</b>	<b>669 517</b>	<b>299 626</b>	<b>94 720</b>	<b>120 088</b>

Source : Calcul des auteurs à partir des données ENV 2002.

**Tableau A3.4 : Répartition des enseignants du secondaire par discipline et par statut**  
**1<sup>er</sup> Cycle**

Discipline	Maths	Sc.Phys	S.V.T	Philo	Let.Mod	Hist/Géo	Anglais	EPS	All	Espagnol	Arts PI	Musique	TOTAL
CAP/CM	273	249	200		306	181	163	27	80	75	73	77	1 704
LIC-CAP/CPL	26	28	29		59	46	21	2	4	2	7	6	230
CAPES	0	1	6		11	7	15	132	13	11	17	10	223
TOTAL	299	278	235		376	234	199	161	97	88	97	93	2 157

**Etablissements mixtes (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> Cycle)**

Discipline	Maths	Sc.Phys	S.V.T	Philo	Let.Mod	Hist/Géo	Anglais	EPS	All	Espagnol	Arts PI	Musique	TOTAL
CAP/CM	667	564	479		563	287	264	92	110	119	131	92	3 368
LIC-CAP/CPL	437	367	222	11	538	346	221	7	44	32	55	26	2 306
CAPES	176	371	384	279	374	359	382	503	207	225	115	82	3 457
TOTAL	1 280	1 302	1 085	290	1 475	992	867	602	361	376	301	200	9 131

**2<sup>nd</sup> Cycle**

Discipline	Maths	Sc.Phys	S.V.T	Philo	Let.Mod	Hist/Géo	Anglais	EPS	All	Espagnol	Arts PI	Musique	TOTAL
CAP/CM	0	0	0		0	0	0	2	0	0	2	2	6
LIC-CAP/CPL	17	17	14	0	12			0	0	0	0	0	60
CAPES	25	33	29	18	19	41	26	11	9	9	7	5	232
TOTAL	42	50	43	18	31	41	26	13	9	9	9	7	298

Source : MEN.

### Répartition des enseignants des établissements mixtes entre le collège et le lycée.

Dans les établissements secondaires mixtes, les élèves sont encadrés à la fois par les enseignants du collège et du lycée. Théoriquement, les premiers ne peuvent enseigner qu'au collège, alors que les seconds peuvent enseigner dans les deux niveaux, rendant difficile leur répartition entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire. Le tableau suivant présente pour l'année 2007 la répartition des enseignants selon leur statut entre les différents types d'établissements du secondaire.

A partir d'informations sur le diplôme professionnel des enseignants et des matières,<sup>53</sup> on peut procéder à une première répartition des enseignants des établissements mixtes entre les collèges et les lycées. Les informations contenues dans le précédent tableau montrent d'une part que le nombre d'enseignants titulaire du CAP/CM dans les lycées est très marginal (2 % des enseignants du lycée), d'autre part, ces derniers sont pour l'essentiel des professeurs d'éducation physique et sportive, d'arts plastiques et de musique. On peut donc raisonnablement penser que les CAP/CM des établissements mixtes (en dehors évidemment des enseignants de ces trois disciplines) interviennent tous au collège. Les données disponibles montrent que dans les établissements mixtes, il existe 315 enseignants dans ces trois disciplines, on en déduit donc que les 3053 autres<sup>54</sup> enseignent tous au collège. Par ailleurs, les 60 enseignants de type LIC-CAP/CPL, représentant 20 % des enseignants dans les lycées enseignent uniquement les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre et les lettres modernes. En supposant qu'on retrouve la même configuration dans les établissements mixtes, sur les 2 306 enseignants LIC-CAP/CPL 731 (en excluant les professeurs de mathématiques, de sciences physiques, de SVT et de lettres modernes) peuvent être supposés n'intervenir que dans les collèges. D'autre part, la philosophie n'étant pas enseignée dans les collèges, les 209 professeurs de philo qu'on dénombre dans les établissements mixtes sont tous au lycée.

En tenant compte de tous ces éléments et hypothèses, le tableau suivant présente une première distribution qu'on peut faire des 9 131 enseignants des établissements mixtes.

**Tableau A3.5 : Répartition des enseignants du secondaire selon leur statut, 2007**

	Collèges	Lycées	Lycées/Collèges	Total
CAP/CM	1 704	6	3 368	5 078
LIC-CAP/CPL	230	60	2 306	2 596
CAPES	223	232	3 457	3 912
Total	2 157	298	9 131	11 586

Source : DRH du MEN.

**Tableau A3.6 : Première distribution des enseignants des établissements mixtes**

	Collèges	Lycées	A redistribuer
CAP/CM	3 053		315
LIC-CAP/CPL		742	1 564
CAPES		279	3 178
Total	3 053	1021	5 788

Source : Calcul des auteurs à partir des données de la DRH du MEN.

<sup>53</sup>Cf. Tableau A3.4 en annexes pour la distribution par discipline des enseignants dans les collèges, lycées et établissements mixtes.

<sup>54</sup>3368-315.

Il reste donc 5 788 enseignants à répartir, et cette répartition peut se faire sur la base des taux d'encadrement moyens qu'on observe dans les collèges et lycées.

**Tableau A.3.7 : Dépenses courantes exécutées par niveau d'études (milliards Fcfa), 2007**

	Personnel	Fonctionnement	Subventions et transferts	Sociales	Total
Préscolaire, Primaire et Alpha	148,0	22,01	4,27	1,7	176,0
Collège	52,5	3,77	12,878	0,568	69,7
Lycée	35,1	2,6	0,854	0,232	38,8
Technique et formation professionnelle	17,6	7,3	2,4	1,4	28,7
Supérieur	27,1	24,12	12,0	19,6	82,8
RCI	280,2	59,8	32,4	23,5	396,0

Source : MEN, MESRSS, et METFP.

**Tableau A.3.8 : Distribution des dépenses courantes, établissements et système, par niveau d'enseignement (milliards Fcfa), 2007**

	Distribution par niveau	Primaire	Secondaire Général		ETFP	Supérieur	Secteur Education
			1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle			
Principales	Enseignants Etat	114,9	34,9	23,4	12,0	16,75	<b>202,0</b>
	Administration des établissements	0,6	6,4	3,9	3,0	3,1	<b>17,0</b>
	Fonctionnement des établissements	14,2	1,5	1,0	2,8	20,99	<b>40,5</b>
	<b>Sous-total</b>	<b>129,7</b>	<b>42,8</b>	<b>28,4</b>	<b>17,8</b>	<b>40,8</b>	<b>259,5</b>
Générales	Administration du système (Personnel services centraux/décentralisés)	27,0	11,2	7,7	2,5	2,8	<b>51,2</b>
	Fonctionnement des services centraux et décentralisés	6,6	2,3	1,6	4,5	3,8	<b>18,7</b>
	Dépenses sociales en RCI	1,7	0,6	0,2	0,8	16,0	<b>19,3</b>
	Subvention établissements privées	4,27	12,9	0,9	2,4	12	<b>32,4</b>
	Bourses à l'étranger	0,0	0,0	0,0	0,6	3,7	<b>4,4</b>
	Centres/Instituts de recherche	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	<b>3,6</b>
<b>Sous-total</b>	<b>39,5</b>	<b>26,9</b>	<b>10,4</b>	<b>10,9</b>	<b>41,9</b>	<b>129,6</b>	
<b>Total</b>	<b>169,2</b>	<b>69,7</b>	<b>38,8</b>	<b>28,7</b>	<b>82,8</b>	<b>389,2</b>	

Source : MEN, MESRSS et METFP.

## L'efficacité interne et la qualité des services offerts

**D**ans tous les systèmes éducatifs, il existe des possibilités variées d'utiliser les ressources mobilisées. On peut par exemple avoir une organisation scolaire dans laquelle il y a en moyenne 25, 40 ou bien 60 élèves par classe ; on peut aussi choisir de refuser des groupements d'élèves tels que le cours multiple ou la double vacation. On peut aussi souhaiter recruter des maîtres avec 9 ou 12 années d'éducation générale suivie d'une formation professionnelle de 3 mois d'une année ou de 3 années ; on peut choisir que les constructions scolaires soient des bâtiments modernes et de qualité « internationale », ou bien que ces constructions soient faites selon des modalités traditionnelles par les communautés. On peut encore accepter, ou non, que le système soit caractérisé par un niveau élevé de redoublements de classe. Sur la plupart de ces points, il existe dans la communauté éducative des opinions contradictoires.

Par exemple, sur le point des classes à cours multiples, certains vont arguer que les apprentissages des jeunes enfants sont très dépendants de l'intervention directe du maître si bien que si l'enseignant doit s'occuper successivement de deux ou trois groupes différents d'enfants, chaque groupe n'aura en définitive qu'un enseignant à temps partiel ; on suggère alors que la formule doit nuire aux acquisitions des élèves. Cela dit d'autres vont arguer que les élèves, même scolarisés à un même niveau, ont des capacités très variées et que les maîtres qui n'enseignent qu'un seul niveau ont la tentation d'avoir des pratiques pédagogiques frontales qui sont mal adaptées à la diversité des élèves. Dans ces conditions, le fait qu'il existe plusieurs groupes dans la classe permet à chaque élève de trouver le groupe qui correspond le mieux à ses capacités personnelles de progression dans chacune des matières, en réduisant ainsi les risques de redoublement. Par ailleurs, on indique que si les maîtres ont moins de relations magistrales avec les élèves, ces derniers travaillent par contre davantage, seuls ou en petits groupes (plus d'exercices d'application et de travaux de recherche) et que le fait que les élèves travaillent davantage ne peut avoir que des effets positifs sur leurs apprentissages effectifs. Devant la possibilité d'opinions normatives contradictoires (sur les classes à cours multiples, comme sur tout

autre sujet de politique éducative ou d'organisation scolaire), il convient donc de disposer de données empiriques objectives pour départager ces opinions contradictoires.

Au total, le fonctionnement des services éducatifs peut être organisé de nombreuses façons alternatives. Ces possibilités sont bien sûr variées si on autorise des changements dans le volume des ressources unitaires mobilisées ; elles sont variées aussi même si on se situe à un niveau de coût unitaire préalablement déterminé. C'est l'analyse en termes d'efficacité interne qui s'attache à ce qui se passe à l'intérieur des différents cycles scolaires ; elle le fait selon deux perspectives complémentaires : d'une part et de façon classique en examinant les flux d'élèves, redoublements et abandons en identifiant les gaspillages plus ou moins grands que cela induit, et d'autre part en examinant comment les facteurs de l'organisation scolaire influencent les résultats tangibles des processus éducatifs mis en place, à savoir les acquisitions scolaires des élèves. Nous présenterons les informations qu'il a été possible de rassembler successivement sur ces deux points, sachant que sur le second, les analyses porteront surtout sur l'enseignement primaire.

### L'efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle

Le flux des élèves au cours d'un cycle d'études peut être caractérisé par une plus ou moins grande fluidité. Il est en principe d'autant plus harmonieux que les élèves qui accèdent en 1<sup>ère</sup> année de cycle sont plus nombreux à en atteindre la dernière année dans les délais impartis. Mais la question de la valeur des années passées à l'école pour les enfants qui arrêtent les études avant la fin du cycle est posée ; pour cela, il est pertinent de commencer l'analyse par l'identification de la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte selon la durée des études effectuées par l'individu lors de sa jeunesse.<sup>55</sup>

#### *Les abandons précoces en cours de cycle dans le premier degré et la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte*

Concernant les abandons en cours de cycle dans le premier degré, les données du chapitre 2 indiquent qu'ils sont relativement nombreux en Côte d'Ivoire. Comme l'école primaire cible de façon première l'acquisition de compétences de base (lire et écrire), il importe de déterminer combien d'années de scolarisation primaire sont nécessaires pour asseoir de façon irréversible l'alphabétisation, pour que l'école produise le capital humain minimal dont le pays a besoin pour son développement et dont les individus ont besoin pour réduire les risques de se trouver dans une situation de pauvreté (chapitre 5 de ce rapport).

Pour répondre à cette question, on peut utilement mobiliser les données de l'enquête MICS réalisée au cours de l'année 2006 par l'Institut National de la Statistique. On connaît en effet pour les femmes de 15 à 49 ans de l'échantillon (13 000 de tous âges) appartenant à 7 600 ménages répartis sur l'ensemble du territoire national, à la fois le niveau d'alphabétisation (i) peut lire de façon aisée, (ii) lit difficilement et (iii) ne sait pas lire du tout] et si la personne a fréquenté l'école ; dans ce dernier cas, on connaît la

<sup>55</sup>Notamment pour examiner « ce qui reste » à l'âge adulte, en termes de savoir lire, de scolarités primaires précocement interrompues.

**Tableau 4.1 : Niveau d'alphabétisation des adultes selon la fréquentation scolaire dans leur jeunesse (adultes 22–44 ans)**

	A fréquenté l'école	N'a pas fréquenté l'école	Total
Sait lire aisément	1 811 740	129 671	1 941 411
Lit avec difficultés	374 408	71 386	445 794
Ne sait pas lire du tout	217 183	3 053 312	3 270 495
Total	2 403 331	3 254 368	5 657 700

Source : MICS, 2006.

classe la plus élevée fréquentée. Comme il s'agit d'analyser la rétention de l'alphabétisation, le groupe des adultes de 22 à 44 ans a été choisi. Les résultats pour l'ensemble des adultes de 22 à 44 ans sont estimés en appliquant aux résultats obtenus sur l'échantillon les différences hommes/femmes obtenues dans le MICS d'une année antérieure, celle de 1999.<sup>56</sup>

Le tableau 4.1, ci-après donne la distribution estimée des adultes de 22–44 ans selon le niveau d'alphabétisation de ces adultes et leur fréquentation scolaire lors de leur enfance, en opposant ceux qui ont fréquenté l'école à ceux qui ne l'ont pas fréquentée.

Les données du tableau 4.1 indiquent sans ambiguïté que parmi les adultes qui n'ont pas du tout fréquenté l'école dans leur jeunesse, une très grande majorité, 93,8 % (3 053 312 / 3 254 368), sont illettrés. Seuls 6,2 % déclarent pouvoir plus ou moins bien lire et écrire, dont seulement 4,0 % de façon aisée. Au contraire, 60,3 % de ceux qui ont fréquenté l'école indiquent pouvoir lire sans difficultés. Ce chiffre correspond certes à une majorité des individus dans cette catégorie, mais il reste que pour 40 % des individus, la fréquentation scolaire n'a pas permis de conduire à une rétention convenable des capacités de lecture à l'âge adulte. De ces observations, il ressort que la fréquentation scolaire aux âges jeunes est une condition nécessaire, mais pas suffisante, de l'alphabétisation durable à l'âge adulte.

Pour aller plus avant, il est utile de désagréger l'analyse et de prendre en compte la classe plus élevée fréquentée au cours des études initiales pour ceux qui ont effectivement fréquenté l'école lorsqu'ils étaient jeunes. Le tableau 4.2 ci-après, propose les résultats obtenus.

Avant de commenter les informations contenues dans le tableau 4.2, il convient de noter que seules sont valides les données pour les six premières années d'études (cycle primaire) car la « carte de lecture » n'a pas été proposée aux adultes dès lors qu'ils avaient eu accès à l'enseignement secondaire.<sup>57</sup>

<sup>56</sup>Cette tranche d'âge de 22 à 44 ans est choisie pour assurer la comparaison avec des travaux similaires menés dans de nombreux autres pays

<sup>57</sup>Par convention, on supposait alors qu'il savait lire. Cette conjecture est sans doute plus ou moins vraie avec 10 années d'études (c'est ce qu'on observe dans tous les pays pour lesquels ce type d'analyse a pu être conduite et où cette convention particulière n'a pas été utilisée) ; elle ne l'est sans doute pas pour les individus ayant achevé leurs études en 7<sup>ème</sup> ou en 8<sup>ème</sup> année (voire même en 9<sup>ème</sup> année). En effet, il y a nécessairement une solution de continuité entre le groupe de ceux qui ont fait six années d'études et dont 66,4 % des individus savent lire aisément à l'âge adulte et ceux du groupe qui a fait 10 années d'études et pour lesquels la très grande majorité des individus maîtrise sans doute de façon irréversible le savoir lire.

**Tableau 4.2 : Niveau d'alphabétisation des adultes selon la plus haute classe fréquentée (adultes entre 22 et 44 ans)**

Plus haute classe atteinte	Ne sait pas lire (1)	Lit avec difficulté (2)	Sait lire aisément (3)	Total (4)	Proportion alphabétisée (%)	
					[(2) + (3)] / (4)	(3) / (4)
<b>Ensemble</b>	<b>3 270 495</b>	<b>445 794</b>	<b>1 941 411</b>	<b>5 657 700</b>	<b>42,2</b>	<b>34,3</b>
<b>Aucune scolarité</b>	<b>3 053 312</b>	<b>71 386</b>	<b>129 671</b>	<b>3 254 368</b>	<b>6,2</b>	<b>4,0</b>
<b>Sont allés à l'école</b>	<b>788 324</b>	<b>165 834</b>	<b>1 449 174</b>	<b>2 403 331</b>	<b>67,2</b>	<b>60,3</b>
1 <sup>ère</sup> année	74 547	3 203	6 144	83 894	11,1	7,3
2 <sup>ème</sup> année	121 972	9 360	19 759	151 091	19,3	13,1
3 <sup>ème</sup> année	145 490	19 010	47 126	211 626	31,3	22,3
4 <sup>ème</sup> année	120 791	25 016	79 535	225 342	46,4	35,3
5 <sup>ème</sup> année	240 061	71 765	323 873	635 698	62,2	50,9
<b>6<sup>ème</sup> année</b>	<b>52 091</b>	<b>20 301</b>	<b>143 166</b>	<b>215 558</b>	<b>75,8</b>	<b>66,4</b>
10 <sup>ème</sup> année				880 122	98*	95*

Source : MICS (2006); \* : estimation instrumentale.

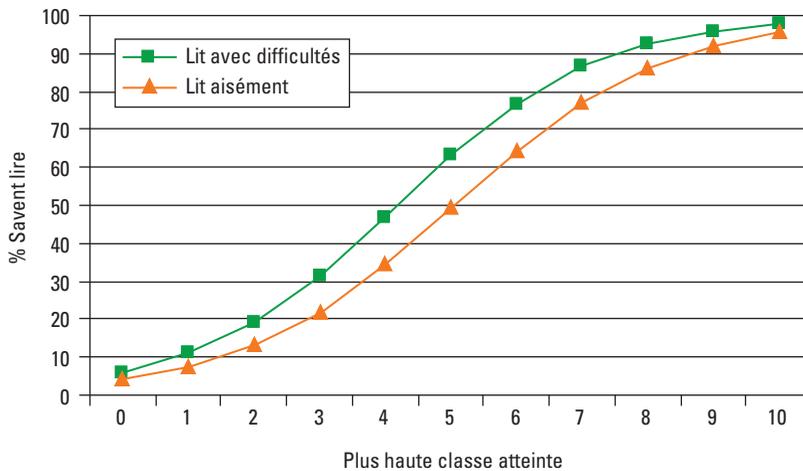
Dans ces conditions, nous utilisons une méthode d'estimation économétrique qui satisfasse à la fois un bon ajustement des données pour ceux qui ont au plus la sixième année d'études et une situation de savoir lire quasi universelle avec 10 années d'études (fin du premier cycle secondaire). Cette procédure fournit des valeurs estimées du savoir lire à l'âge adulte pour les scolarisations avec 7, 8 et 9 années d'études au cours de la jeunesse. Le graphique 4.1, ci-après, illustre la relation moyenne entre les deux grandeurs.

La relation entre le nombre des années d'études dans la jeunesse et la proportion des adultes sachant lire aisément est très claire : avec un niveau d'études inférieur ou égal à 4 années, la proportion d'adultes alphabétisés est faible (inférieure à 40 %). Il faut attendre l'atteinte de la 5<sup>ème</sup> année d'études pour observer un chiffre supérieur à 50 % des adultes qui peuvent lire aisément. A partir de 5 années d'études, la proportion augmente de façon significative (51 % avec la 5<sup>ème</sup> année) pour atteindre 66 % en fin de cycle primaire ; les estimations faites suggèrent que la proportion des femmes adultes qui savent lire aisément passerait ensuite à 77 % avec 7 années d'études, 86 % avec 8 années, 92 % avec 9 années et 95 % avec une scolarisation complète au niveau du premier cycle secondaire.<sup>58</sup>

A titre conservatoire pour l'analyse des flux scolaires, on peut tout de même conclure de façon robuste que les élèves dont la scolarité s'achève de façon précoce avant la fin du cycle primaire (après un an ou quatre ans d'études) seront dans leur très grande majo-

<sup>58</sup>Sur la base des chiffres observés et des estimations faites, on pourrait sans doute arguer que pour atteindre l'objectif d'une alphabétisation complète à l'âge adultes, il conviendrait que la scolarité soit universelle au moins jusqu'au terme du premier cycle secondaire. Il convient toutefois de souligner que la validité concrète de cet argument est contingente du niveau de qualité des services éducatifs. On est alors fondé à se poser la question de savoir s'il serait davantage pertinent i) de cibler 10 ans de scolarisation pour tous en maintenant le niveau de qualité des services éducatifs offerts ou bien ii) de viser à améliorer la qualité de ces services pour obtenir à l'issue des six années du cycle primaire un niveau d'acquisitions des élèves qui conduise ultérieurement à un très fort taux de rétention du savoir lire correctement à l'âge adulte.

**Graphique 4.1 : % sachant lire aisément selon la plus haute classe atteinte (femmes 22–44 ans)**



Source : Calculs d'après MICS 2006.

rité des adultes analphabètes et que les efforts financiers faits pour leur scolarisation ne laissera que peu de traces positives sur leur savoir lire ultérieur.

### *La fréquence des redoublements*

Une autre façon de ne pas utiliser de façon optimale les ressources (publiques et privées) en éducation consiste à avoir une forte fréquence des redoublements de classe en cours de cycles d'étude. En effet, cela revient à doubler les ressources nécessaires pour la validation d'une année d'études. Dans le contexte ivoirien, les redoublements sont relativement fréquents comme on peut le voir sur la base des informations contenues dans le tableau 4.3, ci-après.

### *Analyse descriptive des redoublements*

Le redoublement a toujours été important dans le système éducatif ivoirien ; on compte par exemple une proportion de redoublants dans le cycle primaire de 24 % en 1990, comme en 2000. Cela reste vrai aujourd'hui, avec une proportion de redoublants estimée à 21,6 % dans l'enseignement primaire ivoirien en 2007. On observe sur les 18 années une légère tendance à la baisse, mais le niveau actuel reste 2 fois plus élevé que ce qui est observable en moyenne parmi les pays proches de la scolarisation primaire universelle.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, on observe des niveaux de redoublement élevés jusqu'en 2000 avec près de 16 % de redoublants parmi les effectifs, mais les valeurs de 2006 et 2007 se situent respectivement à 10,4 % et 9,7 %.

Dans le 2<sup>nd</sup> cycle secondaire, les redoublements sont aussi très fréquents. Entre 1989 et 1997, on observe des valeurs comprises entre 20 et 30 %, mais une certaine baisse

**Tableau 4.3 : % de redoublants par classe dans l'enseignement général, 1989–2007**

Année	Primaire	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	Sec 1	6ème	5ème	4ème	3ème	Sec 2	2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>	Tle
1990–91	<b>24,3</b>	22,2	19,1	21,1	17,2	22,7	42,3	<b>11,0</b>	7,3	5,8	10,6	22,1	<b>13,4</b>	10,2	13,9	16,1
1991–92	<b>27,0</b>	24,9	21,5	22,8	20,0	25,4	46,4	<b>14,5</b>	7,3	10,7	15,1	27,2	<b>24,6</b>	10,9	11,4	45,1
1992–93	<b>26,6</b>	21,8	21,4	25,6	20,9	26,9	43,3									
1993–94	<b>25,4</b>	22,2	19,4	22,9	20,0	24,9	43,4	<b>14,0</b>	7,6	9,8	14,8	26,5	<b>23,8</b>	10,6	11,9	41,9
1994–95	<b>26,7</b>	23,4	21,4	23,9	22,2	27,8	43,0	<b>14,6</b>	10,4	10,4	16,0	24,3	<b>29,7</b>	17,4	16,0	48,5
1995–96	<b>23,5</b>	20,2	18,8	21,5	18,1	24,1	40,3	<b>14,2</b>	8,9	8,3	15,9	27,1	<b>24,8</b>	11,2	13,0	42,8
1996–97	<b>24,2</b>	21,0	20,0	22,5	20,4	24,6	38,9	<b>14,1</b>	8,7	7,7	16,8	24,3	<b>23,7</b>	11,1	8,6	42,7
1998–99	<b>23,7</b>	20,2	18,1	21,2	19,5	24,4	41,4									
1999–00	<b>24,2</b>	20,2	19,4	22,0	19,6	24,9	41,3	<b>15,7</b>	6,7	6,4	19,2	29,1	<b>21,4</b>	9,9	8,4	40,4
2000–01	<b>23,9</b>	20,2	19,0	21,5	20,0	22,8	41,3	<b>14,3</b>	4,3	6,8	15,1	30,3	<b>20,0</b>	9,2	7,2	38,3
2001–02	<b>23,3</b>	20,0	18,7	21,2	21,2	22,4	37,7	<b>14,3</b>	4,3	6,7	15,1	30,3	<b>20,0</b>	9,2	7,2	38,3
2002–03	<b>25,2</b>	20,1	18,8	24,3	22,2	26,3	40,2									
2003–04	<b>24,9</b>	19,9	19,2	22,3	21,9	25,7	40,9									
2004–05	<b>22,0</b>	19,3	17,9	20,8	21,0	24,4	29,9									
2005–06	23,5	20,1	19,3	22,3	22,5	24,0	35,3	<b>10,4</b>	6,3	6,3	9,0	20,9	<b>18,2</b>	9,0	8,1	32,6
2006–07	<b>21,6</b>	19,4	17,4	20,8	19,9	22,5	31,8	<b>9,7</b>	6,4	5,7	6,3	21,0	<b>15,2</b>	9,9	6,2	23,7

Source : MEN, MESRSS, et METFP.

depuis 2000 et le pourcentage de redoublants se situe respectivement à 18 et 15 % en 2006 et 2007.

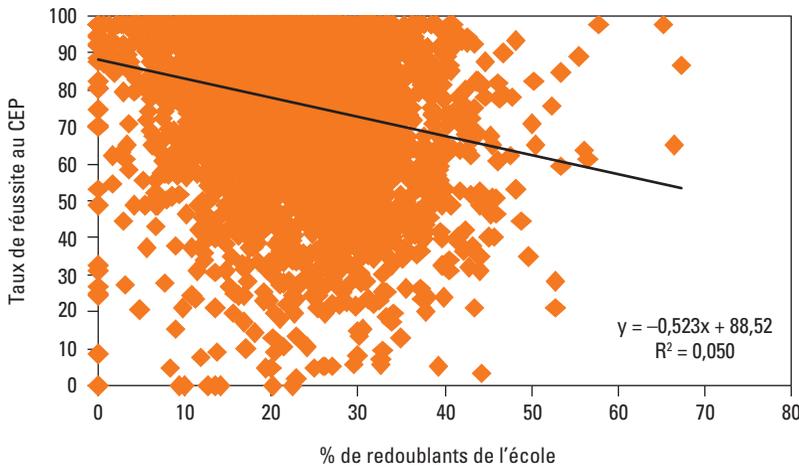
Enfin, on peut observer que le phénomène de redoublement varie de façon très sensible selon les différentes classes au sein de chacun des trois cycles d'enseignement considérés. Les classes terminales des cycles sont caractérisées par des chiffres spécialement élevés. Par exemple en 2007, alors que la fréquence des redoublements est en moyenne de 21,6 % sur l'ensemble du cycle primaire, elle est de 31,8 % en CM2 ; dans le premier cycle secondaire, le pourcentage de redoublants dans la dernière classe du cycle est de 21 % alors que la moyenne sur l'ensemble du cycle est de 10 %. On observe des différences similaires pour tous les niveaux d'enseignement et pour toutes les années disponibles.

#### *Relation entre redoublement et qualité*

Le redoublement est souvent perçu comme un moyen, face à la diversité des capacités et des résultats des élèves de contrôler un niveau minimum d'exigence et de qualité du service global. Deux questions peuvent guider l'analyse selon le niveau d'agrégation auquel elle est conduite : (i) les élèves qui redoublent obtiennent-ils de meilleurs résultats aux examens que les autres ? (ou bien, font-ils plus de progrès en cours d'année que les autres ?) ; et (ii) les écoles qui font le plus redoubler ont-elles de meilleurs résultats aux examens ?

Pour ce qui est de la première question, nous y répondrons plus tard dans ce chapitre, lorsque nous examinerons les déterminants de la qualité des apprentissages. Mais nous pouvons dès à présent examiner la seconde, en mettant en regard les résultats des écoles primaires à l'examen de fin de cycle avec la fréquence des redoublements qui y est observée.

**Graphique 4.2 : Taux de réussite au CEP selon le % de redoublants dans les écoles primaires**



Source : MEN.

Ainsi, le graphique 4.2 représente, pour toutes les écoles primaires de Côte d'Ivoire le résultat au CEP en fonction du % de redoublants de l'école :

La première constatation que l'on peut faire tient à la très grande disparité entre les établissements, tant au niveau du taux de réussite à l'examen que de fréquence des redoublements. Ceux-ci s'échelonnent pour l'ensemble des écoles respectivement entre 0 et 100 % et entre 0 et 60 %. Or cette diversité est présente à tous niveaux de redoublement et de résultats : pour les écoles qui ont moins de 5 % de redoublants, on trouve des taux de réussite compris entre 0 et 100 %, alors que pour celles qui en ont plus de 20 %, il y a des écarts de taux de réussite compris dans le même intervalle.

La relation entre taux de redoublants et de réussite est donc faible, mais en moyenne plutôt négative. L'intensité de la pratique des redoublants au niveau des écoles aurait donc globalement un lien négatif avec le niveau de réussite de ces écoles à l'examen de fin de cycle.

Rappelons que les analyses disponibles, tant celles menées sur données individuelles dans des enquêtes nationales (programme PASEC) que celles menées sur données comparatives internationales (Mingat et Sosale, 2000), montrent que l'argument selon lequel les redoublements pourraient être justifiés pour des raisons liées à la qualité de l'éducation, ne sont pas empiriquement valides. Il existe ainsi de bons systèmes scolaires (bon niveau d'apprentissage des enfants) qui ont des taux de redoublement faibles ou élevés (en moyenne il n'y a pas de relation significative entre niveau d'apprentissage des élèves et fréquence des redoublements ; de même, au niveau individuel (sauf pour ceux qui sont spécialement faibles), les élèves qu'on fait redoubler en principe pour leur bien, ne progressent pas mieux en redoublant que s'ils avaient été promus dans la classe supérieure.

Par contre, si les redoublements n'entretiennent pas de liaison positive avec la qualité des systèmes, ils sont connus (i) pour consommer davantage de ressources (publiques

et privées), et (ii) pour exacerber les abandons précoces en cours d'études. En effet, les familles voient dans le redoublement imposé à leur enfant, que celui-ci n'est pas performant et qu'il ne profite pas bien de sa présence à l'école. Comme les coûts d'opportunité constituent toujours un argument négatif pour la fréquentation scolaire, le redoublement invite les parents à retirer leur enfant de l'école. Les observations empiriques montrent que ces impacts négatifs du redoublement sont spécialement forts dans les situations où la demande scolaire est plus faible (filles, enfants de milieu économiquement défavorisé).

Au total, ces observations empiriques, si elles n'invitent pas à suggérer une politique de promotion automatique généralisée (qui pose des problèmes par ailleurs), conduisent toutefois à souligner que des chiffres de l'ordre de 10 % pour la proportion des redoublants, doivent sans doute être considérés comme un objectif autant souhaitable que possible. C'est d'ailleurs le chiffre retenu dans le cadre indicatif de l'IMOA-EPT.<sup>59</sup>

Il est enfin utile de mentionner que nombre de pays africains (essentiellement francophones) cherchent aujourd'hui à réduire de façon significative la fréquence des redoublements au sein de leurs systèmes scolaires. Tous ces pays ont considéré que dans cette perspective, une bonne façon de procéder (i) à mettre en place trois sous-cycles au sein du niveau primaire (sous-cycle 1 pour les 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années, sous-cycle 2 pour les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années et sous-cycle 3 pour les deux dernières années) correspondant à des blocs de compétences bien identifiées, (ii) à ne pas autoriser de redoublement au cours de chacun de ces sous-cycles de deux années et (iii) à limiter la fréquence des redoublements entre sous-cycles consécutifs. Cette structure, associée à la mise en place d'une instrumentation pour aider les enseignants à détecter les déficiences des élèves en cours de sous-cycle et à y remédier de manière pertinente et continue, est en fait porteuse d'une gestion pédagogique mieux maîtrisée et d'une amélioration de la qualité des services éducatifs offerts tout en réduisant de façon significative la fréquence des redoublements.

### *La mesure des indicateurs d'efficacité dans les flux d'élèves*

L'indice d'efficacité est calculé comme le rapport entre le nombre d'années d'études strictement nécessaires pour conduire un élève de la première à la dernière d'un cycle d'enseignement et le nombre d'années d'études effectivement consommées dans le pays au moment de l'observation.

Le tableau 4.4, ci-après, donne les éléments de cadrage pour les trois premiers degrés d'enseignement, pour l'année 2004–05, ainsi que les estimations des indices d'efficacité.

- Concernant l'enseignement primaire, la prise en compte cumulée de la fréquence des redoublements et des abandons en cours de cycle conduit à une estimation de l'indice global d'efficacité à une valeur de seulement 64,8 %. Cela signifie qu'environ 35 % des ressources mobilisées pour ce niveau d'enseignement sont en fait gaspillées. En termes comparatifs, le chiffre observé pour la Côte d'Ivoire est proche de celui observé

<sup>59</sup>Chiffre établi sur la base des pratiques observées dans les pays les plus performants vis-à-vis de l'objectif d'achèvement universel du cycle primaire.

**Tableau 4.4 : Efficacité interne dans les flux d'élèves en cours de cycle (année 2006–07)**

	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2
% de rétention sur le cycle	80,5	92,2	99,6
% moyen de redoublants	21,6	9,7	15,2
% de redoublants par année			
CP1/6 <sup>ème</sup> /2 <sup>nde</sup>	19,4	6,4	9,9
CP2/5 <sup>ème</sup> /1 <sup>ère</sup>	17,4	5,7	6,2
CE1/4 <sup>ème</sup> /Terminale	20,8	6,3	23,7
CE2/3 <sup>ème</sup>	19,9	21,0	
CM1	22,5		
CM2	31,8		
En %			
Indice global	64,8	83,8	76,8
Indice avec seulement les abandons	83,4	93,8	91,1
Indice avec seulement les redoublants	77,7	89,6	86,0

Source : Données administratives.

en moyenne dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne ; mais il est par contre un peu moins bon que celui prévalant en moyenne dans les pays anglophones de la région. Au total, même si la position relative de la Côte d'Ivoire n'apparaît pas mauvaise, reste que les ressources pourraient globalement être mieux utilisées (35 % des ressources sont tout de même gaspillées) via des actions complémentaires pour réduire la fréquence des redoublements et celle des abandons précoces en cours de cycle primaire. La distinction de ces deux sources, via l'estimation des indices d'efficacité séparés pour les abandons d'une part, les redoublements de l'autre, montre que les redoublements pèsent d'un poids relatif un peu plus important que les abandons (les indices valent respectivement 83,4 et 77,7 %) dans la production de l'indice global d'efficacité.

- Concernant l'enseignement secondaire premier et second cycle, le coefficient d'efficacité interne est légèrement plus faible dans le second cycle que dans le premier, mais il est plus élevé dans ces deux cycles secondaires que dans l'enseignement primaire (83,8 % et 76,8 % respectivement dans le premier et le second cycle secondaire), à la fois du fait d'une meilleure rétention et d'une moindre fréquence des redoublements. Comme dans le cas du primaire, le poids des redoublements est plus important que celui des abandons dans la production de l'indice global d'efficacité interne, pour chacun des deux cycles du secondaire.

### La qualité des services éducatifs offerts

La qualité des services éducatifs est souvent abordée du côté des moyens mis en œuvre et des modes d'organisation pour les mettre en œuvre. On dit alors d'une école que sa qualité est bonne si les conditions d'enseignement (qualité des bâtiments, qualification

des maîtres, taille des classes, disponibilité du matériel pédagogique pour les élèves et les maîtres, qualité des programmes d'enseignement, . . .) sont jugées bonnes. On voit bien que les appréciations tiennent alors à la pertinence du jugement, pertinence qui doit elle-même être validée dans les conditions du pays étudié ; on sent bien l'aspect subjectif de l'approche. C'est pour cette raison qu'il est utile de se tourner aussi vers le second aspect de la qualité de l'éducation, du côté des résultats obtenus, et en particulier des apprentissages réalisés par les élèves. Dans cette acception, une bonne école n'est pas, en soit, une école où les conditions d'enseignement sont comme ceci ou plutôt que comme cela ; mais bien plus une école où les acquis des élèves se situent à des niveaux élevés.

Il y a bien sûr des relations entre les conditions d'enseignement et ce que les élèves apprennent, mais la pertinence des moyens mobilisés, comme des modes d'organisation pour leur mise en œuvre, s'évaluent alors, non pas sur une base normative générique, mais d'une part à l'aune de leur impact sur les apprentissages des élèves dans les conditions prévalant dans le pays, et d'autre part à l'aune des ressources qu'ils mobilisent, c'est à dire des prix relatifs observés dans le pays et des contraintes particulières auxquelles le pays est confronté. Ce double aspect de référence aux apprentissages et aux ressources est essentiel pour la définition de la politique éducative du pays. (i) la référence aux apprentissages est incontournable car c'est pour cela que l'école est financée ; (ii) la référence aux ressources est également centrale, et ce pour une double raison : d'une part parce qu'on sait que pour un même niveau de coût unitaire il y a de nombreuses combinaisons possibles des facteurs de l'organisation scolaire, et d'autre part parce que la politique éducative est par nature confrontée à un arbitrage entre (i) le souci de donner à chaque élève les meilleures conditions d'enseignement et (ii) celui de fournir ces conditions favorables au plus grand nombre.

Avant d'aborder l'analyse empirique de ces relations entre moyens mobilisés et résultats obtenus chez les élèves, il importe de pouvoir identifier le niveau moyen de qualité de l'école ivoirienne. Pour cela la perspective comparative (internationale ici) est privilégiée car ce type de comparaison, en dépit de ses limites, est préférable à un jugement absolu qui serait inutilement normatif.

### *Le niveau de qualité de l'école ivoirienne dans une perspective comparative*

Nous ciblons ici le cycle primaire car les informations comparatives disponibles se limitent essentiellement à ce niveau. La qualité des services éducatifs peut alors en général être appréhendée de deux façons complémentaires : (i) par des mesures des acquis standardisés dans des enquêtes internationales, et (ii) par la rétention de l'alphabétisation pour laquelle les informations proposées précédemment peuvent maintenant être abordés dans leur dimension comparative. Dans le cas de la Côte d'Ivoire, en l'absence de tests d'acquisition standardisés effectués à une date raisonnablement récente, seule cette seconde perspective est examinée.

L'idée de base est qu'en général, le cycle primaire vise de façon première (mais non exclusive) à impartir aux jeunes un niveau de connaissances qui leur permettra d'être durablement alphabétisés à l'âge adulte. Il est possible que tous les pays ne soient pas également performants sur ce plan et qu'après un nombre donné d'années de scolarisa-

**Tableau 4.5 : % d'adultes (22–44 ans) qui lisent aisément selon la durée des études initiales**

Plus haute classe atteinte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Côte d'Ivoire</b>	<b>4,0</b>	<b>7,3</b>	<b>13,1</b>	<b>22,3</b>	<b>35,3</b>	<b>50,9</b>	<b>66,4</b>	<b>76,9</b>	<b>86,0</b>	<b>91,9</b>	<b>95,0</b>
Bénin	1,8	2,3	6,3	16,2	35,7	61,4	82,0	92,9	97,4	99,1	99,7
Burkina Faso	1,9	2,9	5,1	9,9	20,7	41,6	69,3	89,2	97,2	99,4	99,9
Cameroun	5,0	8,7	15,3	26,1	41,7	59,9	76,4	87,9	94,4	97,6	99,0
Congo	2,4	4,9	9,9	18,9	33,2	51,3	69,1	82,6	91,0	95,5	97,8
Ethiopie	2,7	6,5	14,6	29,7	51,0	72,0	86,3	93,9	97,4	98,9	99,6
Gabon	6,5	19,3	30,6	45,0	60,3	73,7	83,9	90,6	94,7	97,1	98,4
Gambie	3,7	10,0	17,7	29,3	44,4	60,7	74,8	85,2	91,7	95,5	97,6
Guinée	4,7	6,7	10,9	19,3	35,3	59,1	81,7	94,1	98,5	99,7	99,9
Kenya	6,2	10,0	16,1	25,7	39,4	55,9	72,1	84,5	92,3	96,5	98,5
Lesotho	12,2	22,8	38	55,3	71,0	82,6	89,9	94,3	96,7	98,1	98,9
Malawi	4,8	11,3	23,3	40,8	59,6	74,9	85,1	91,2	94,6	96,6	97,7
Mali	2,9	4,7	11,9	27,0	50,5	73,7	88,5	95,5	98,3	99,4	99,8
Mozambique	5,5	7,6	13,4	27,5	55,2	84	96,7	99,5	100	100	100
Niger	0,8	1,0	1,5	3,0	7,4	20,8	52,6	85,8	97,7	99,7	100
Nigeria	2,8	4,0	6,1	9,7	15,9	26,4	41,9	60,8	78,0	89,7	95,8
Ouganda	3,5	6,5	12,1	21,8	36,6	55,1	72,8	85,6	93,2	97,0	98,7
Rwanda	6,9	18,0	38,4	62,9	81,6	91,7	96,4	98,4	99,3	99,7	99,8
Sénégal	3,1	5,5	10,1	18,6	32,9	52,6	72,6	87,0	94,7	98,0	99,3
Tchad	0,2	0,8	2,5	6,8	15,7	30,3	47,9	63,8	75,5	83,0	87,6
Zambie	4,1	4,8	6,5	9,9	16,7	29,6	50,6	74,2	90,3	97,2	99,3
Zimbabwe	2,8	5,7	11,1	20,7	35,1	53,0	70,1	82,9	91,0	95,5	97,8
<b>Moyenne</b>	<b>4,0</b>	<b>7,8</b>	<b>14,3</b>	<b>24,8</b>	<b>39,8</b>	<b>57,3</b>	<b>74,0</b>	<b>86,2</b>	<b>93,2</b>	<b>96,6</b>	<b>98,2</b>

Sources : EDS, MICS.

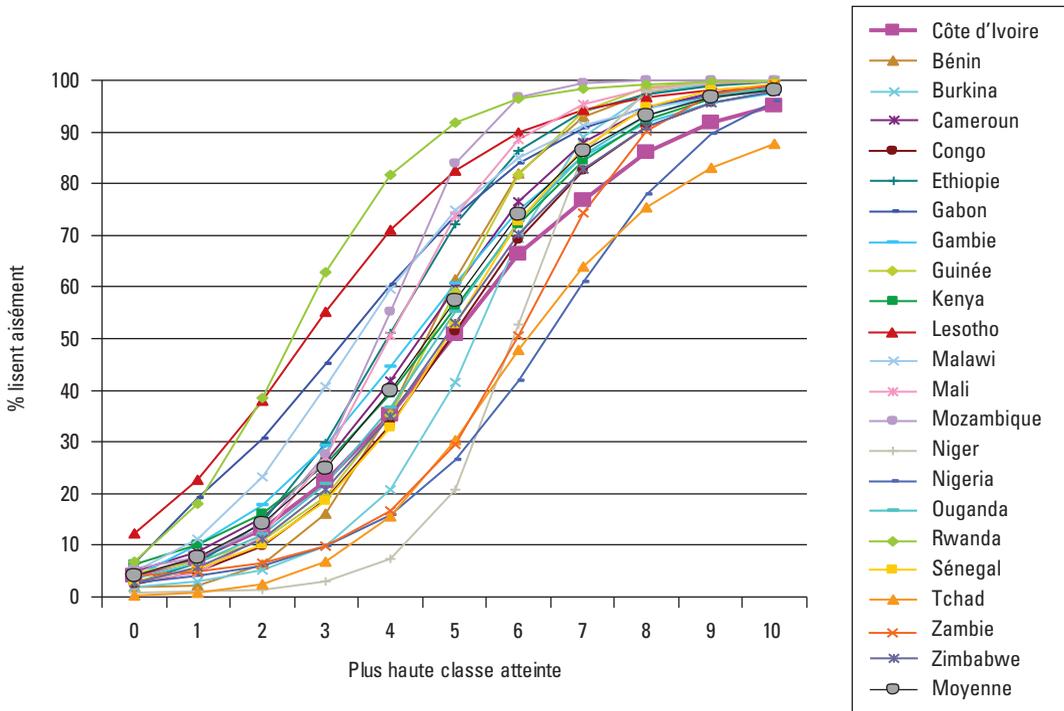
tion, la fréquence de rétention de l'alphabétisation diffère d'un pays à l'autre. On a alors tendance à considérer que ces différences inter-pays reflètent des différences de qualité dans les services éducatifs offerts.

Des informations comparables à celles mobilisées pour la Côte d'Ivoire précédemment dans ce chapitre (section II.1) sont disponibles pour un assez grand nombre de pays du continent. Le tableau 4.5 propose un échantillon des observations disponibles ; le graphique 4.3 en propose une illustration.

Les résultats montrent d'abord que la forme générale de la relation entre la durée des études initiales (plus haute classe atteinte) et les chances de savoir lire aisément à l'âge adulte est globalement la même dans tous les pays : on observe des chiffres faibles lorsque la scolarité a été limitée à quelques années, puis des chiffres qui croissent ensuite assez rapidement lorsqu'on considère des scolarités plus longues pour se stabiliser ensuite, la quasi-totalité des adultes sachant lire aisément et de façon durable lorsqu'on se situe à la 9<sup>ème</sup> ou 10<sup>ème</sup> classe. Cette structure globale démontre que le temps est un ingrédient essentiel de l'apprentissage.

Mais au-delà de la ressemblance entre les différents pays quant à la forme générale de la relation, il existe aussi des différences très marquées d'un pays à l'autre, en particulier

**Graphique 4.3 : Rétention de l'alphabétisation chez les adultes (22–44 ans) dans un certain nombre de pays**



Sources : EDS, MICS.

si on cible la proportion d'adultes qui savent lire aisément en ayant atteint la même classe dans les systèmes éducatifs respectifs des différents pays. Ainsi, pour la population des adultes qui ont atteint la sixième année d'études, la proportion qui sait lire sans difficultés varie de 42 % au Nigeria à 97 % au Rwanda, avec une valeur moyenne de 74 % pour les 22 pays considérés dans le tableau 4.5, ci-dessus. Pour sa part, la Côte d'Ivoire (courbe en trait épais dans le graphique 4.3), avec un taux de rétention du savoir lire de 66,4 %, se trouve parmi les pays les moins performants sur ce plan. Seuls le Niger, le Nigeria, le Tchad et la Zambie parmi l'échantillon des pays considérés, ont un score inférieur à celui de la Côte d'Ivoire. Cela dit, si le score de la Côte d'Ivoire (66,4 %) est certes inférieur à la « moyenne régionale » (74 %), l'écart n'est pas considérable, sa situation n'étant pas éloignée de celle du Burkina Faso (69,3 %) ou du Sénégal (72,6 %).

Il y a sans doute des raisons spécifiques nationales (contextuelles, culturelles) pour rendre compte de cette variabilité, mais il est probable qu'une des raisons principales est la variabilité du niveau des apprentissages en cours de cycle primaire entre les pays au moment où ces adultes étaient à l'école. Cet argument suggère que le relativement faible score de rétention du savoir lire à l'âge adulte en Côte d'Ivoire s'expliquerait, pour une part au moins, par le faible niveau des apprentissages dans l'école ivoirienne au moment considéré. Une façon complémentaire de lire le graphique 4.3 consiste à

observer par exemple que le chiffre de 66 % de rétention du savoir lire chez les adultes ivoiriens qui ont atteint la sixième classe est obtenu chez les adultes du Lesotho après quatre années d'études et chez ceux du Rwanda après trois années de scolarisation. Cela suggère une meilleure utilisation des années scolaires dans ces deux pays ; il peut alors y avoir potentiellement deux raisons de base à cela dont nous ne savons pas à priori évaluer la pertinence absolue ni relative :

- (i) au cours d'une année scolaire, le nombre d'heures effectives d'enseignement pourrait être en moyenne faible en Côte d'Ivoire ; il pourrait éventuellement en être ainsi parce que les horaires officiels d'enseignement sont faibles et/ou parce qu'il y a des déviations dans leur mise en œuvre (rentrée scolaire tardive dans certaines écoles en référence à la date officielle de la rentrée, clôture prématurée de l'année scolaire avant la date officielle, absentéisme des enseignants en cours d'année).
- (ii) les heures effectives d'enseignement ne sont pas bien exploitées par les enseignants eu égard par exemple à des conditions d'enseignement insuffisamment favorables (formation des enseignants, classes surchargées, lacunes dans la disponibilité en matériels pédagogiques, suivi insuffisant des pratiques et des performances, . . .) ou à des programmes d'enseignement mal adaptés aux conditions de scolarisation ou du temps effectif d'instruction.

A titre de conclusion de cette section, nous pouvons maintenant reprendre la question laissée en suspens précédemment dans la section II.1 de ce chapitre : dans la mesure où il est évidemment souhaitable de viser à ce que la très grande majorité des sortants de l'école assurent le savoir lire à l'âge adulte, quelle stratégie (ou combinaison) apparaît préférable entre (i) agir sur la quantité (augmenter le nombre de ceux qui ont 10 années de scolarisation en maintenant la qualité actuelle des services éducatifs offerts) et (ii) agir sur la qualité des services offerts dans le cycle primaire en assurant l'achèvement universel de ce cycle (sans compter sur une augmentation du nombre de ceux qui ont dix années d'études). Il est clair que la politique éducative sera forcément une sorte de combinaison de ces deux options et qu'il serait souhaitable, dans la perspective de l'échéance de 2020, tout à la fois :

- (a) d'assurer l'achèvement universel de l'enseignement primaire ;
- (b) d'améliorer la qualité des services qui sont offerts, en particulier dans le cycle primaire ;
- (c) de progresser autant qu'il sera possible dans la couverture du premier cycle secondaire.

Les informations sur le niveau actuel de qualité de l'enseignement primaire indiquent clairement que la dimension qualitative doit constituer un pilier significatif de la politique éducative du pays pour la période à venir. Dans ces conditions, cela permet d'envisager l'expansion de la couverture du premier cycle secondaire avec des objectifs plus ambitieux que celui de viser seulement la rétention de l'alphabétisation des adultes.

### *Identification de certains facteurs agissant sur les apprentissages des élèves*

Notons à titre d'introduction au traitement de cette question que, là encore, nous ne pourrions progresser qu'en utilisant la méthode comparative qui seule permet de donner une dimension positive et non normative à cette discussion.

Le premier aspect à considérer est de savoir, dans quelle mesure les acquisitions, fussent-elles modestes, sont-elles homogènes entre les différentes régions du pays, et ultimement entre les différentes écoles qui y fonctionnent. Ceci constitue une piste pour identifier à quel niveau (région, école, classe) se situe les variables les plus pertinentes pour expliquer les différences d'acquisitions entre les élèves. La réflexion est conduite sur la base d'un test d'acquisitions en français et en mathématiques, réalisé à partir d'un échantillon de classes de CP2, CE2 et CM2 en 2001. Une analyse de la variance des scores individuels des élèves peut être utile pour progresser sur cette question. Elle permet d'apporter des éléments de réponse en estimant, dans la variance totale des scores des élèves, la part de la variance entre les régions et celle à l'intérieur des régions. Cette analyse indique que les différences moyennes entre régions ne représentent qu'entre 6 et 11 % de la variabilité totale des résultats. Les différences totales entre élèves sont donc beaucoup plus liées à des différences internes aux régions plus qu'à des différences entre régions (tableau 4.6, ci-après).

La même analyse de variance peut inclure le niveau des écoles.<sup>60</sup> On estime alors que les différences entre écoles représentent entre 33 et 42 % des différences totales. Par complément, on estime donc que 58 à 67 % des différences de résultats entre élèves sont liées à ce qui se passe à l'intérieur de l'école et tient aux caractéristiques de l'école, de la classe, aux caractéristiques du maître et à celles des élèves. C'est donc en fait surtout au niveau de l'école et probablement au niveau des classes qu'il faut rechercher les éléments qui ont un effet positif ou négatif sur les apprentissages des élèves.<sup>61</sup>

Nous pouvons donc partir de l'idée (empiriquement validée) selon laquelle l'essentiel des différences de résultats des élèves est lié au fait que ceux-ci sont scolarisés dans des écoles (et des classes) particulières qui diffèrent les unes des autres. Elles diffèrent au sens large dans trois dimensions : (i) les caractéristiques personnelles et sociales des élèves d'une classe peuvent différer de celles d'une autre classe ; (ii) selon la classe, les conditions d'enseignement (nombre d'élèves dans la classe, disponibilité de matériels et de moyens pédagogiques, genre et formation de l'enseignant, nature et état de la salle de classe, . . .) peuvent aussi différer ; et (iii) certains maîtres peuvent, pour un même niveau formel d'études et de formation, se révéler (par leur charisme personnel, leurs capacités relationnelles ou le degré d'énergie qu'ils décident de mettre dans l'exercice de leur fonction) plus efficaces que d'autres.

Arrivé à ce point du raisonnement, la question est évidemment d'identifier les dispositions nouvelles qu'il serait pertinent de prendre pour améliorer le niveau d'ap-

<sup>60</sup>Elle peut normalement être conduite également au niveau de la classe, mais dans cette enquête seulement une classe de chaque niveau a fait le test. On ne peut donc pas mesurer de variance entre les classes.

<sup>61</sup>Différentes analyses de variance sur des tests d'acquisition indiquent qu'en général la classe est le niveau qui explique la plus grande partie de la variance des résultats entre élèves.

prentissage des élèves dans le cycle primaire. Pour mettre en œuvre la méthode comparative privilégiée, on cherche à identifier les relations existantes dans le contexte ivoirien entre d'une part les caractéristiques du contexte scolaire offert aux enseignants et aux élèves, et d'autre part le niveau des apprentissages effectifs de ces derniers. Ceci suppose donc qu'on dispose d'abord d'une variabilité du côté des moyens pour examiner l'impact des facteurs d'organisation scolaire sur les résultats obtenus ; et ensuite qu'on identifie quels indicateurs utiliser comme mesure du résultat des processus éducatifs sur les élèves. Dans ce rapport, nous abordons cette question selon deux perspectives complémentaires :

- (i) on peut d'abord utiliser les résultats des examens nationaux de fin de cycle comme référence pour juger du niveau de la performance des élèves. Compte tenu des données disponibles on se situe alors au niveau école et on cherche à mettre en correspondance le taux de réussite à l'examen des élèves d'un établissement avec les caractéristiques de l'établissement dans lequel il a fait sa scolarité (en négligeant l'impact des mobilités entre établissements). Par un certain côté, cette mesure est préférable (plus légitime) aux tests standardisés car c'est bien en référence à la passation des examens qu'on demande aux enseignants in fine de préparer les élèves et c'est bien la réussite aux examens qu'ambitionnent les parents d'élèves pour leurs enfants. L'utilisation des résultats aux examens présente aussi l'avantage de couvrir les différents cycles et tous les établissements du pays, alors que les enquêtes spécifiques se fondent sur des échantillons de taille, certes suffisante pour obtenir des résultats représentatifs et fiables, mais forcément beaucoup plus limité. Par contre, une limite à l'usage des examens de fin de cycle est qu'il concerne un niveau plus agrégé (l'établissement et non l'élève) et que les informations (tant sur le résultat que sur les conditions d'enseignement) concernent l'ensemble du cycle.
- (ii) On peut aussi utiliser les données d'enquêtes spécifiques sur les acquisitions individuelles des élèves en se fondant sur des épreuves standardisées. Pour la Côte d'Ivoire, on peut ainsi citer l'enquête conduite en 2001–02 ; elle concerne l'enseignement primaire et présente l'avantage d'assurer l'homogénéité des conditions de passation et de notation des épreuves.

Dans ce chapitre, nous utilisons de façon complémentaire ces deux perspectives, en commençant par la réussite aux examens nationaux au niveau des établissements.

#### *Variabilité des conditions d'enseignement et des résultats ; données administratives*

Comme cela a été indiqué précédemment, l'identification de l'impact des facteurs d'organisation sur les résultats obtenus suppose qu'il existe une variabilité suffisante dans ces

**Tableau 4.6 : Part de la variance totale des scores des élèves au niveau de la région et au niveau de l'école (%)**

Niveau Classe	Discipline	Région	Ecole
CP2	Français	7	37
	Mathématiques	6	33
CE2	Français	11	42
	Mathématiques	6	33
CM2	Français	9	37
	Mathématiques	7	34

Source : Test d'acquisitions 2001.

**Tableau 4.7 : Variabilité des caractéristiques des établissements au primaire**

	Moyenne	Dispersion (80 %)*
<b>Variables de résultat</b>		
Taux de réussite à l'examen de fin de cycle (%)	79	47 – 99
% des redoublants dans l'établissement	21,5	10,0 – 33,1
<b>Variables caractéristiques des établissements</b>		
<b>Contexte</b>		
% Urbain	39,2	
% Public	95,2	
<b>Mode d'organisation scolaire</b>		
Rapport Elèves Maître	43,6	28,5 – 58,3
<b>Manuels et guides</b>		
Manuel de lecture par élève	0,68	0,34 – 0,98
Manuel de calcul par élève	0,66	0,30 – 0,97
<b>Les équipements scolaires</b>		
% écoles avec eau	58,9	
% écoles avec latrines	45,7	
% écoles avec l'électricité	23,8	
% écoles avec cantine	68,4	
<b>Caractéristiques des enseignants</b>		
% enseignants femmes	18,1	0 – 42,9
<b>Catégorie des enseignants</b>		
% enseignants instituteurs	64,0	22,2 – 100
% enseignants instituteurs adjoints	19,6	0 – 50
% enseignants stagiaires	5,5	0 – 22,2
% enseignants autres	11,0	0 – 50

\* La plage de variation est calculée sur 80 % des établissements, c'est-à-dire en ne tenant pas compte des 10 % d'établissements qui ont les valeurs les plus fortes et les plus faibles dans chacune des dimensions considérées

Source : base de données des statistiques scolaires.

deux dimensions entre les établissements d'enseignement ivoiriens. Les informations du tableau 4.7, ci-après, permettent de vérifier si une variabilité existe dans les facteurs d'organisation scolaire comme dans les résultats obtenus, et de décrire l'ampleur de ces deux ordres de variabilité au sein du système des écoles des cycles primaire et secondaire 1.

Le tableau donne à la fois les valeurs moyennes et les plages de variations des différentes variables caractéristiques des établissements de l'enseignement primaire. Ces plages de variation concernent 80 % des écoles, les 10 % d'établissements les plus extrêmes tant dans les valeurs hautes que basses n'ayant pas été pris en considération. L'image d'ensemble qui émerge des données du tableau 4.7 est celle d'une grande variabilité à la fois du niveau de réussite à l'examen national de fin de cycle primaire et des conditions concrètes d'études entre les différents établissements qui constituent le système national.

Concernant en premier lieu **les conditions d'enseignement**, le rapport élèves-maîtres<sup>62</sup> dont la valeur moyenne est de 44 dans le cycle primaire varie sur une plage comprise de 28

<sup>62</sup>Au niveau moyen dans une école, ce qui autorise des variations plus grandes au niveau des classes.

à 58 ; cette valeur moyenne n'est pas élevée mais les différences entre les différents lieux d'enseignement sont assez fortes. Concernant la disponibilité en eau, latrines et bibliothèque, on observe aussi des conditions très différenciées d'un établissement à l'autre.

Sur un plan plus pédagogique, la disponibilité des manuels scolaires est en moyenne de l'ordre de deux manuels pour trois élèves dans le primaire aussi bien en lecture qu'en mathématiques, mais certaines écoles n'ont qu'un manuel pour trois élèves alors que d'autres ont plus d'un livre de lecture ou de mathématiques par élève. La variabilité des conditions d'enseignement offertes aux élèves concerne enfin les caractéristiques des enseignants. Une première dimension est celle de la féminisation du corps enseignant avec un chiffre moyen de 18 % dans l'enseignement primaire de Côte d'Ivoire ; mais on trouve des établissements dans lesquels il n'y a aucune femme et d'autres dans lesquels elles représentent la moitié du corps enseignant. Une seconde dimension est celle de la catégorie des enseignants avec en moyenne 64 % d'instituteurs alors que dans certains établissements tous les enseignants sont des instituteurs tandis que dans d'autres les instituteurs ne représentent que 20 % des enseignants.

Toutes ces observations manifestent l'existence d'une forte variété entre les établissements sur le plan des conditions d'enseignement qu'ils offrent à leurs élèves. Notons toutefois que ces observations sont de nature factuelle sans qu'il y ait de jugement de valeur implicite ; certes la comparaison entre une école qui a un rapport élèves-maîtres de 28 avec des enseignants instituteurs et une autre école où le nombre d'élèves par enseignant serait de 58 et où la majorité des enseignants seraient stagiaires suggère que les conditions d'enseignement sont sans doute meilleures dans le premier établissement que dans le second ; mais ces jugements, pour être probables demandent à être vérifiés sur le plan empirique et à l'aune des différences dans les résultats concrets obtenus par les élèves dans les deux écoles considérées.

Les informations proposées dans le tableau 4.7 indiquent que la variabilité des établissements concerne aussi **les résultats obtenus**, et notamment la réussite aux examens et la fréquence des redoublements. Les observations montrent que si le taux moyen (moyenne des taux de réussite des écoles) est estimé à 79 % pour le certificat de fin d'études primaires, il existe aussi de fortes différences sur cet indicateur lorsqu'on porte l'analyse au niveau des établissements. En ne comptant pas les établissements qui ont moins de 10 inscrits à l'examen (pour éviter les aléas dus aux petits nombres) et en écartant les 20 % d'établissements qui ont des résultats situés dans les extrêmes (pour éviter les situations exceptionnelles spécifiques), on trouve que le taux de réussite varie en gros de 47 à 99 %. Ces chiffres, en eux-mêmes, manifestent aussi des déficiences du système car de deux choses l'une, ou bien les établissements qui ont des performances basses aux examens (i) n'ont pas les ressources adéquates et alors il s'agit d'une déficience dans les dispositions en matière d'allocations de ressources aux écoles ou bien (ii) elles ont les ressources adéquates et sont défaillantes dans leur capacité à les transformer en résultats.<sup>63</sup>

Une situation de forte variabilité inter-établissements est également observée sur le plan de la fréquence des redoublements avec une moyenne de 21 %. Mais la plage de variation de la fréquence des redoublements est forte, certains établissements ayant 10 % de redoublants alors que d'autres en ont plus de 30 % (avec tous les intermédiaires).

<sup>63</sup>La défaillance est alors partagée entre l'établissement qui n'est pas performant et le système de pilotage qui ne prend pas les actions pertinentes pour connaître et rectifier cet état de chose.

**Tableau 4.8 : Modélisation du taux de réussite au CEP**

Variable explicative	Coefficient (significativité)	Effet marginal	Situation testée	Effet sur le taux de réussite
Ecole en zone urbaine	-0,129 (***)	-2,39		
Rapport élèves / maîtres	-0,00689 (***)	-0,13	35 élèves par maître	+ 1,10
Pourcentage de redoublants	-0,0256 (***)	-0,47	10 % de redoublants	+ 5,03
Livres de lecture par élève	0,0935 (*)	1,73	1 livre de lecture par élève	+ 0,53
Livres de mathématiques par élèves	0,274 (***)	5,07	1 livre de mathématiques par élève	+ 1,53
Présence de cantine	0,0568 (***)	1,05	Présence de cantine dans toutes les écoles	+ 0,33
Présence d'électricité	0,0768 (***)	1,42	Présence d'électricité dans toutes les écoles	+ 1,07
Présence de latrines	0,113 (***)	2,09	Présence de latrines dans toutes les écoles	+ 1,12
Présence d'un point d'eau	-0,102 (***)	-1,90	Présence d'un point d'eau dans toutes les écoles	- 0,79
% de femmes parmi les enseignants	-0,00168 (***)	-0,03	50 % de femmes parmi les enseignants	- 1,01
% d'instituteurs parmi les enseignants	0,00392 (***)	0,07	100 % d'instituteurs parmi les enseignants	+ 2,52
% d'instituteurs adjoints parmi les enseignants	0,00533 (***)	0,10	100 % d'instituteurs adjoints parmi les enseignants	+ 7,06
Constante	1,395 (***)			

Source : Calculs des auteurs à partir des données du MEN.

\*\*\* significatif au seuil de 1 % ; \*\* significatif au seuil de 5 % ; \* significatif au seuil de 10 %.

### *Les facteurs d'organisation scolaire qui affectent la réussite aux examens nationaux*

Dans la mesure où il existe un assez grand nombre de variables qui peuvent être utilisées (au sein des variables disponibles dans l'enquête scolaire annuelle, et notamment toutes celles qui sont mentionnées dans le tableau 4.7) pour rendre potentiellement compte de la variabilité des résultats obtenus au niveau des écoles, il est nécessaire d'avoir recours à des méthodes d'analyse multi-variée ; c'est pourquoi, nous utiliserons de façon préférentielle la régression logistique comme forme fonctionnelle générale pour examiner les relations existantes entre les conditions de scolarisation et les résultats observables chez les élèves (et en identifiant quelles variables ont les effets les plus forts et sont statistiquement les plus significatifs).

Le tableau 4.8 présente les estimations de modèles explicatifs du taux de réussite au CEP.

Les résultats d'estimation permettent de dégager un certain nombre de tendances, qu'il conviendra d'appréhender avec une certaine prudence, compte tenu du faible degré de détermination générale (le coefficient de détermination étant inférieur à 5 %).

- **Le redoublement**

L'effet du redoublement sur la réussite au CEP est significativement négatif et important en valeur absolue : ramener la proportion de redoublants à 10 % des effectifs (donc la réduire de 11,5 points par rapport à la moyenne actuelle) amènerait à augmenter de 5 points le taux de réussite au CEP.

- **Le nombre d'élèves par enseignant**

Le nombre d'élèves par enseignant a un effet négatif et statistiquement significatif sur la réussite à l'examen de fin de cycle primaire. Toutefois, cet effet n'est pas très intense puisque ramener le nombre d'élèves par enseignant de 43 à 35 n'aurait pour effet moyen que d'augmenter de 1,1 % le taux de réussite à l'examen. Compte tenu du coût potentiel très élevé d'une telle mesure, une action de ce type n'est clairement pas coût efficace.

- **La disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques**

Toutes choses égales par ailleurs, le taux de réussite de l'école au CEP est d'autant plus élevé que les élèves de l'école disposent de manuels de lecture ou de mathématiques. Toutefois, même si l'effet est significatif, l'ampleur réelle de la disponibilité des manuels de lecture et de mathématiques est également faible. Compte tenu des moyennes actuelles des nombres de manuels de lecture et de mathématiques, le fait d'avoir un manuel par élève permettrait de gagner 0,5 point de pourcentage sur le taux de réussite pour ce qui concerne le manuel de lecture et 1,5 points de pourcentage pour le manuel de mathématiques.

- **Les équipements scolaires**

La présence d'une cantine, la présence d'électricité et la présence de latrines ont toutes choses égales par ailleurs des effets positifs sur les résultats de l'école aux examens nationaux. Toutefois, les effets numériques sont relativement limités et en partant de la situation actuelle la mise à disponibilité de ces équipements dans toutes les écoles augmenterait le taux de réussite à l'examen de fin de cycle de 0,33 point pour les cantines, 1,07 point pour l'électricité et 1,12 point pour les latrines.<sup>64</sup>

- **Les caractéristiques des enseignants**

Toutes choses égales par ailleurs, la proportion de femmes parmi les enseignants est liée à un taux de réussite plus faible à l'examen de fin de cycle pour l'école, avec un impact numérique faible. Un résultat important est que l'impact des instituteurs adjoints est plus intense que celui des instituteurs ordinaires ; la différence est relativement notable puisqu'il est estimé que le taux de réussite à l'examen serait potentiellement de 5 % plus élevé si le système employait uniquement des instituteurs adjoints plutôt que des instituteurs ordinaires. De nouveau, la différence n'est pas considérable. Mais ce résultat souligne toutefois sans ambiguïté que la qualité des services ne repose pas sur l'utilisation d'instituteurs ordinaires et que le recours principal à des instituteurs adjoints, par ailleurs sensiblement moins coûteux (voir chapitre 3), correspondrait clairement à un gain d'efficience.

### *Analyse sur la base des données du test standardisé*

Le ministère de l'éducation a réalisé en 2001–2002 une enquête visant la question qui nous intéresse ici, à savoir identifier les facteurs de l'organisation scolaire qui influent sur les acquisitions des élèves. L'échantillon constitué porte sur 83 classes de 2<sup>ème</sup> année d'enseignement primaire représentant 2 445 élèves, 86 classes de 4<sup>ème</sup> année soit 2 353 élèves et 87 classes de 6<sup>ème</sup> année ayant 2 368 élèves. L'échantillon ainsi constitué est

<sup>64</sup>Toutes choses égales par ailleurs, la présence d'un point d'eau a un effet négatif sur le taux de réussite à l'examen de fin de cycle primaire, mais la valeur numérique de cet effet est faible.

de grande taille et la mise en relation du niveau d'acquisition avec certaines variables (individuelles, enseignantes, d'organisation scolaire) permet de se faire une idée des facteurs pouvant influencer les apprentissages. Les conclusions en seront d'autant plus généralisables que les variables considérées seront représentatives des caractéristiques observées effectivement dans le système scolaire national.

La mise en relation du niveau d'acquisitions et des caractéristiques à la fois individuelles et agrégées a ici conduit à privilégier une formalisation simple. La dissociation entre le statut et le type de formation académique reçu étant difficilement réalisable (100 % des fonctionnaires ont eu une formation professionnelle d'un an ou plus), deux modèles ont été estimés, l'un prenant en compte le statut (contractuel versus fonctionnaire) et l'autre la durée de formation professionnelle initiale. La technique d'estimation retenue est la méthode des moindres carrés quasi généralisés qui permet de prendre en compte une éventuelle interdépendance entre les individus d'une même classe. Les résultats sont reportés dans les tableau 4.9, ci-après.

**Tableau 4.9 : Modélisation du score de français et de mathématiques en 4<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire, année 2001–02**

	CE2				CM2			
	Français		Calcul		Français		Calcul	
	R <sup>2</sup> = 0,122		R <sup>2</sup> = 0,051		R <sup>2</sup> = 0,051		R <sup>2</sup> = 0,032	
	Coefficient	Sig.	Coefficient	Sig.	Coefficient	Sig.	Coefficient	Sig.
<b>Variables de niveau élève</b>								
L'élève est une fille	0,095	*	-0,181	***	0,0859	*	-0,258	**
L'élève a fréquenté l'école maternelle	0,245	***						
L'élève a redoublé une classe	-0,301	***	-0,101	*				
L'élève a dépassé l'âge de la classe			0,197	*	-0,233	***		
L'élève possède un livre de lecture	0,220	**						
L'élève possède un livre de calcul			0,239	***				
L'élève reçoit de l'aide à la maison pour étudier								
L'élève parle souvent le français à la maison	0,385	***	0,229	***	0,194	**		
Le nombre d'élèves sur la table banc	-0,158	***			-0,0558	*	-0,0914	**
<b>Variables de niveau classe</b>								
<b>Enseignant</b>								
L'enseignant est une femme	0,263	***	0,293	***	0,204	*	0,280	*
Ancienneté de l'enseignant					0,0174	***		
L'enseignant a moins que le Bac	0,158	***			-0,221	***		
L'enseignant a reçu une formation continue								
<b>Classe</b>								
Nombre d'élèves dans la classe			-0,00405	*	-0,0117	***	-0,00742	***
Constante	-0,140	ns	-0,199	ns	0,512	***	0,601	*

Source : Calculs des auteurs à partir des données du MEN.

\*\*\* significatif au seuil de 1 % ; \*\* significatif au seuil de 5 % ; \* significatif au seuil de 10 %.

Un premier élément marquant est le faible degré de détermination de ces modèles qui en fin de compte ne permettent d'expliquer qu'une très petite partie des fluctuations observées dans les scores aux tests de CE2 et de CM2. La part de la variabilité des scores « expliquée par ces modèles » dans la variabilité totale observée oscille entre 3 % pour le score de calcul du CM2 et à peine plus de 12 % pour le score de français du CE2. D'autres facteurs explicatifs du niveau d'acquisitions des élèves demeurent donc non cernés. Mais il faut tout de même souligner qu'on dispose des principales variables classiques de la politique éducative (dont celles qui ont une incidence sur le budget) si bien que l'existence d'une forte variabilité résiduelle des acquisitions des élèves (après contrôle de ces caractéristiques contextuelles) suggère que l'usage plus ou moins bon de ces ressources dans les écoles a une importance finale plus grande que celle des ressources elles-mêmes. Toutefois les aspects que l'on arrive à expliquer par ces modèles permettent de dégager un certain nombre de constats qui restent évidemment intéressants.

### (1) Les caractéristiques individuelles

On note également que les scores des filles en français sont plus élevés que ceux des garçons aussi bien au CE2 qu'au CM2. La différence est respectivement d'environ 9 % de l'écart-type tant en CE2 qu'au CM2. Par contre le score des filles en mathématiques est significativement plus faible que celui des garçons dans les deux classes. La différence au CE2 est de 18 % de l'écart-type et au CM2 elle est même de près de 26 % de l'écart-type, des écarts relativement substantiels.

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui ont fréquenté une école maternelle ont un meilleur score en français au CE2, l'écart avec ceux qui n'ont pas fréquenté une maternelle étant de 24 % de l'écart-type. Là aussi l'impact est d'une ampleur tout à fait notable, donnant ainsi des arguments à ceux qui soutiennent le développement des activités pour la petite enfance dans le pays.

Le redoublement a un effet négatif marqué et significatif sur les scores en français et en mathématiques au CE2 : -30 % d'écart type pour un élève qui a déjà redoublé une classe dans le score en français et -10 % d'écart type dans le score en mathématiques. Un élève de deuxième année ayant déjà redoublé l'un des deux premiers niveaux de l'enseignement primaire réussit moins qu'un non redoublant, toutes autres choses égales par ailleurs. C'est dire l'importance que pourrait avoir une politique de réduction du redoublement dans les premières années d'études sur le niveau d'acquisition des élèves.

Au niveau des tests de sixième année, le fait d'avoir déjà redoublé n'a pas d'effet significatif sur les scores en français et en mathématiques.

Les élèves qui ont dépassé l'âge normal d'accès à la classe ont un score plus faible en français au CM2, la différence correspondant à 30 % de l'écart-type. Ce phénomène ne s'observe pas au niveau des tests de deuxième année : le fait d'avoir un âge supérieur à l'âge normal ne semble pas affecter le niveau des acquisitions et aurait tendance à être positif (+19,7 %). Ce résultat est toutefois assorti d'une très grosse marge d'erreur (probabilité critique de 15 %) ; il doit donc être pris avec prudence.

La disponibilité des manuels a un effet positif sur les scores des élèves au CE2. Aussi bien en français qu'en mathématiques, les élèves qui disposent du manuel ont un meilleur score que les autres. L'effet est de 22 % de l'écart-type pour l'effet du manuel de lecture sur la note en français et de 24 % de l'écart-type pour le manuel de calcul sur

la note en mathématiques. Par contre, au niveau du CM2, la disponibilité des manuels n'a pas d'effet significatif sur les scores des élèves en français et en mathématiques.

L'usage du français à la maison a un effet positif sur les résultats des élèves. Au CE2, les effets sont de 38 % de l'écart-type sur le score en français, 23 % de l'écart-type sur le score en mathématiques et au CM2, l'effet est de 19 % de l'écart-type sur le score en français. La variable n'a pas d'effet sur le score en mathématiques au CM2.

Le nombre d'élève sur la même table banc que l'élève a un effet négatif sur les résultats. L'effet est significatif pour le score de français au CE2 (-16 % de l'écart-type), le score de français au CM2 (-6 % de l'écart-type) et sur le score en mathématiques au CM2 (-9 % de l'écart-type).

### **(2) Les caractéristiques de l'enseignant**

Lorsque l'enseignant est une femme, l'effet sur le score est positif au CE2 et au CM2 et dans les deux disciplines. Les effets sont de 26 % de l'écart-type en français au CE2, 29 % en mathématiques au CE2, 20 % en français au CM2, et 28 % en mathématiques au CM2. Toutefois la significativité de cet effet, importante au CE2, est plus limitée au CM2.

L'effet de la formation de l'enseignant est mitigé. Il n'y a pas de différence significative entre les enseignants qui n'ont pas le baccalauréat et les autres dans les scores en mathématiques, aussi bien au CE2 qu'au CM2. L'effet sur le score en français est positif au CE2 (+16 % de l'écart-type) et négatif au CM2 (-22 % de l'écart-type).

L'ancienneté de l'enseignant n'a qu'un effet limité. Il n'est significatif que pour le score en français au CM2 et représente moins de 2 % de l'écart-type.

La formation continue de l'enseignant n'a pas d'effet positif sur les résultats des tests, aussi bien au CE2 qu'au CM2.

### **(3) La taille de la classe**

La taille de la classe a des effets négatifs sur le score en français au CE2 et sur les scores de français et de mathématiques au CM2. Toutefois l'impact numérique de cet effet est souvent faible. Au CE2, le fait d'avoir un élève en plus dans la classe toutes choses égales par ailleurs diminue le score en français de 0,41 % de l'écart-type. Au CM2, les effets sont respectivement de -1,2 % de l'écart-type pour le score en français et de -0,74 % pour le score en mathématiques.

# Les impacts économiques et sociaux de l'éducation

## Introduction

**A** lors que l'efficacité interne concerne le fonctionnement du système éducatif et utilise comme mesure des résultats obtenus des éléments visibles alors que les élèves sont encore dans le cadre scolaire (niveau des acquisitions scolaires et carrières scolaires), l'efficacité externe s'intéresse à la performance des formés quand ils ont quitté le monde éducatif et sont entrés dans leur vie d'adulte sociale et productive. Au niveau individuel, on s'intéresse à déterminer si ce que les jeunes ont appris à l'école a effectivement constitué une bonne préparation à une vie sociale et économique favorable pour eux. Dans une perspective macro, ou sociétale, qui est l'aspect le plus important de l'efficacité externe, la question est de savoir dans quelle mesure la distribution des scolarisations et formations finales (en durée et qualité / types) des différents membres d'une génération, maximise les bénéfices économiques et sociaux que la société peut retirer de ces investissements en capital humain, compte tenu des ressources mobilisées pour le secteur.

On voit donc qu'on peut distinguer d'une part les effets sociaux et les effets économiques, et d'autre part les effets individuels et les effets collectifs. Les effets sociaux peuvent concerner des dimensions telles que la mortalité, la santé, la vie civique<sup>65</sup> ou la population (la croissance démographique est mieux contrôlée dans les sociétés plus éduquées). Concernant l'impact de l'éducation dans la sphère économique, les relations entre l'éducation de la population d'une part, l'emploi et la croissance économique de l'autre, sont évidemment de première importance. Ces impacts, tant dans le domaine économique que social, peuvent être lus à la fois au niveau individuel (un individu plus

---

<sup>65</sup>Des individus plus éduqués peuvent mieux participer à la vie collective organisée et faire des choix politiques mieux informés.

éduqué peut avoir de meilleurs revenus que celui qui l'est moins) et au niveau de la société (les sociétés plus éduquées peuvent avoir une plus forte croissance économique, obtenir de meilleures performances dans les indicateurs de santé).

La théorie économique suppose que la production et l'acquisition du capital humain devraient être considérées comme un investissement. Par ailleurs, les analyses effectuées dans le cadre de modèles de croissance endogène visent à montrer que cet investissement tend en général à être collectivement rentable, de par l'efficacité de la force de travail, et les externalités positives qu'il génère. Ces externalités sont assimilables à une sorte de « savoir faire collectif », donc à une information profitable à la collectivité, issue de l'activité d'individus mieux éduqués, mais que ceux-ci ne peuvent garder en totalité pour eux-mêmes. Il y a ainsi externalité lorsque par exemple un agriculteur qui a été à l'école modifie ses façons de faire (choix de production, usage de meilleures semences, mise en œuvre de techniques de travail du sol, usage adéquat d'engrais ou de produits phytosanitaires). Ces nouvelles techniques qui peuvent lui procurer un meilleur revenu, invitant aussi ses voisins (éventuellement analphabètes) à l'imiter et ainsi, à augmenter leurs revenus. Si tel est le cas, les bénéfices pour la société de la formation du premier agriculteur vont au-delà des gains perçus par celui-ci (l'externalité est positive).

Cependant, l'existence même de ces externalités peut conduire à une situation dans laquelle l'agrégation des choix et intérêts individuels se trouve éloignée de l'optimum social. Par exemple, certains individus peuvent avoir tendance à investir moins en éducation qu'il ne serait souhaitable collectivement ; certains ayant intérêt à bénéficier (sans doute à un coût négligeable par le jeu des externalités) du professionnalisme d'autres individus (mieux formés). Ainsi, la présence d'externalités justifie pour certains économistes une intervention de l'État dans la régulation et la gestion du système éducatif. S'agissant de la gestion du système éducatif, une question importante concerne l'efficacité dans l'usage des ressources mobilisées. En effet, s'il faut traiter les dépenses publiques d'éducation comme un investissement qui doit rentrer en concurrence avec des ressources rares, l'éducation doit se justifier, du point de vue collectif et de l'efficacité externe, par son apport à la croissance économique et au développement social.

Cela dit, les questions abordées dans ce chapitre concernent au sens large d'une part (i) comment allouer les ressources à l'intérieur du secteur entre les différents niveaux et types d'éducation et de formation ; l'objectif étant ici de maximiser les bénéfices que la société, dans son ensemble, retire des ressources qu'elle confie globalement au secteur, et d'autre part (ii) compte tenu de l'importance des externalités et de la double nature (privée et publique) de ces investissements, quels peuvent être les mécanismes (financiers et institutionnels) qui conduiront à ce que les comportements individuels soient en ligne avec ce qui serait souhaitable d'un point de vue agrégé et social.

Les stratégies de lutte contre la pauvreté proposent un corps pertinent pour penser l'allocation des ressources publiques entre grands niveaux d'éducation et de formation. Le schéma global de la stratégie consiste à reconnaître à la fois (i) que la croissance économique est un moteur essentiel de réduction de la pauvreté dans un pays (sans croissance la redistribution seule ne se fera pas vraiment), et (ii) que la croissance seule ne suffira pas. Des mesures plus ciblées sont nécessaires pour faire en sorte que les individus les plus démunis d'une part puissent contribuer à la croissance et d'autre part sachent saisir les occasions, qui se présentent du fait de la croissance globale, pour sortir

de la pauvreté. Cette pauvreté n'est pas que monétaire, une dimension aussi importante concerne la pauvreté humaine, qui n'est pas pour favoriser la croissance économique à long terme (qui dépend en particulier de la « qualité » des ressources humaines du pays) et qui peut aboutir, au plan individuel, à l'exclusion sociale qui, dans un contexte de mondialisation des économies et d'expansion des nouvelles technologies de l'information, ne peut qu'accroître la paupérisation des couches les plus vulnérables.

Ce chapitre commence par analyser l'impact de l'éducation et de la formation dans le domaine social (pauvreté, population et santé). Ensuite, on examinera comment se fait l'insertion des formés sur le marché du travail (emploi et rémunération). On terminera ce chapitre en présentant quelques mécanismes permettant d'aligner la production éducative, en quantité et en qualité, avec les besoins de l'économie.

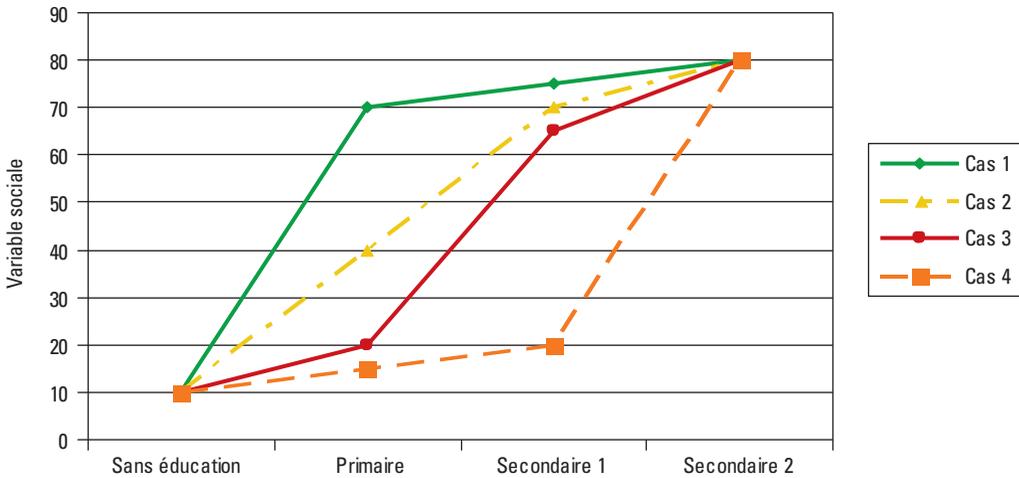
### L'impact social de l'investissement en capital humain

Diverses études de comparaisons internationales indiquent que dans une perspective de constitution de capital humain, l'atteinte de l'objectif de scolarisation primaire universelle de qualité constitue un minimum, puisque c'est après une scolarité suffisamment longue pour assurer l'alphabétisation durable par toute la population. Dans le cas de la Côte d'Ivoire, il convient aussi d'examiner l'impact de la durée d'études du chef de ménage sur des dimensions telles que le risque d'être pauvre ou l'accès à l'école des enfants du ménage. On examinera aussi l'impact de l'éducation de la mère sur sa santé et sur celle de ses enfants et sur leur risque de mortalité prématurée. Avant d'aborder les analyses proprement dites, nous commençons par présenter certains aspects importants du cadre analytique des travaux effectués.

#### *Une grille de lecture analytique de la mesure des impacts sociaux de l'éducation*

- En premier lieu, il importe de noter que les impacts sociaux peuvent être évalués d'une part dans la dimension des pratiques et comportements individuels (par exemple les individus plus éduqués sont-ils plus enclins à adopter des méthodes contraceptives ou bien à vacciner leurs enfants) et d'autre part dans la dimension des résultats sociaux obtenus (nombre d'enfants du ménage sur le premier point, réduction des risques de mortalité des enfants sur le second).
- En second lieu, il convient de ne pas considérer l'existence d'impacts génériques de l'éducation mais d'évaluer la forme que prennent ces impacts en référence aux différents niveaux d'éducation. Le besoin de cette approche tient à la possibilité que les effets de l'éducation sur telle ou telle dimension sociale ne soient pas linéaires en fonction du nombre des années d'études de l'individu. De façon pratique, il se peut par exemple qu'une grande proportion de l'effet total de l'éducation constaté entre une personne sans éducation et un titulaire du baccalauréat soit obtenu avec une seule scolarité primaire complète et que les scolarisations dans l'enseignement secondaire premier cycle et dans le secondaire second cycle n'apportent à la marge que peu d'impact additionnel. La figure ci-après illustre le point évoqué.

**Graphique 5.1 : Cas hypothétiques de l'évolution des effets sociaux de l'éducation avec le niveau d'études**



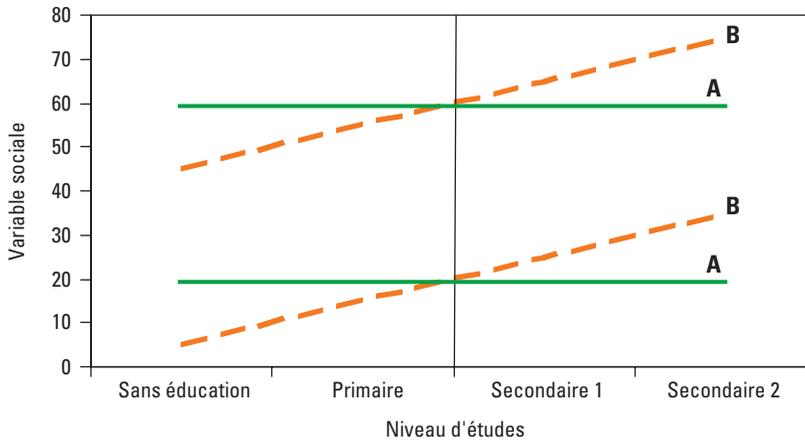
Source : Calculs des auteurs.

Quatre 4 cas hypothétiques sont considérés dans une configuration globale où (i) le niveau 10 est obtenu dans l'échelle de la variable sociale X considérée et où (ii) le niveau 80 est obtenu en moyenne pour des individus ayant une scolarité complète au niveau de l'enseignement secondaire second cycle :

- Dans le cas 1, l'essentiel (60 points) de l'impact global (70 points entre 10 et 80) est obtenu avec la scolarité primaire, les niveaux secondaires premier et second cycle n'apportant qu'une contribution additionnelle spécifique très modeste ;
- Dans le cas 2, on observe des impacts significatifs de l'éducation à la fois dans le primaire (30 points) et dans le premier cycle du secondaire (30 points), le second cycle du secondaire n'apportant qu'une contribution additionnelle minimale au résultat dans la dimension considérée ;
- Dans le cas 3, le cycle primaire n'exerce en lui-même qu'un impact minimal alors qu'un impact significatif est identifié avec la scolarisation dans l'enseignement secondaire premier cycle et que l'enseignement secondaire second cycle n'a qu'un effet additionnel, certes positif, mais tout de même quantitativement limité ;
- Dans le cas 4 enfin, les cycles primaire et premier cycle secondaire ne modifient pas (ou très peu) le comportement ciblé ou le résultat envisagé, et ce n'est qu'au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire que les effets de l'éducation sont enregistrés.

Pour une dimension sociale donnée, il importe alors de déterminer (i) l'ampleur globale de l'impact de l'éducation et (ii) dans quelle configuration nous nous trouvons pour identifier le poids spécifique de chaque niveau d'enseignement dans la production de cet impact. Ceci est important d'une part pour évaluer ex-post le fonctionnement du système éducatif et d'autre part pour identifier d'autre part ex-ante une politique éducative optimale visant à maximiser la production des impacts sociaux dans la société.

**Graphique 5.2 : Comparaison hypothétique de deux pays sur l'efficacité de leur politique sociale**



Source : Calculs des auteurs.

- En troisième lieu, il est utile de considérer que certains des effets sociaux considérés sont produits dans une interaction entre l'éducation reçue par les individus et les politiques sociales ou sanitaires mises en œuvre par ailleurs.<sup>66</sup> Dans ce contexte, d'une certaine façon, l'offre de services vient en premier et les résultats obtenus dépendent d'abord de l'efficacité de ces politiques ; c'est alors à la marge de cette efficacité, bonne ou mauvaise, que l'effet de l'éducation peut se manifester, éventuellement avec un impact fort ou faible. La figure ci-après illustre, sur un plan conceptuel et hypothétique, comment s'articulent d'une part l'efficacité générale des politiques sociales mises en œuvre (l'offre de services) et d'autre part les impacts sociaux de l'éducation reçue par les individus.

Dans la figure, on examine la situation de deux pays, 1 et 2, caractérisés par une efficacité globale différente de leur politique sociale, par exemple en matière de vaccination des jeunes enfants, le pays 1 obtient un taux global de vaccination de 60 % alors que le pays 2 ne réussit à réaliser que 20 % de couverture vaccinale.

Mais c'est à la marge de l'efficacité de la politique vaccinale que l'éducation de la mère va maintenant pouvoir exercer son impact. Il y a alors une possibilité que l'effet de l'éducation soit (i) inexistant (situation A dans laquelle la couverture vaccinale dépend uniquement de l'efficacité de la politique sanitaire mise en œuvre, sans influence de l'éducation de la mère), ou (ii) existe effectivement (situation B dans la figure) avec globalement une intensité d'autant plus marquée que la pente de la relation est plus forte (la relation peut bien sûr ne pas être linéaire comme cela a été souligné au point précédent). Au total, on voit que la couverture vaccinale observée peut dépendre à la

<sup>66</sup>Notons qu'il existe aussi des dimensions, sans doute importantes, de l'effet de l'éducation, par exemple des mères sur les soins aux enfants, qui ne sont pas liées à des services organisés mais à des pratiques quotidiennes au sein de la famille.

fois de l'efficacité de la politique sanitaire et du niveau éducatif de la mère des enfants auxquels elle est destinée.<sup>67</sup>

### *L'impact de l'éducation sur la pauvreté*

Cette analyse utilise des données de l'enquête EDS de 2005 qui n'est pas une enquête de type budget — consommation. On ne dispose donc pas d'une mesure directe des dépenses ni du revenu, et par conséquent pas d'estimation directe du degré de pauvreté. Cependant, sur la base des éléments de patrimoine et des conditions de vie de chaque ménage, il est possible à l'aide d'analyses factorielles, de construire une mesure « indirecte » du niveau de vie qui classe les ménages en quintiles de « revenus » hiérarchisés des 20 % les plus pauvres (ceux dont les conditions de vie sont les plus spartiates et les actifs les moins nombreux) aux 20 % les plus riches. Les valeurs moyennes de l'indicateur obtenu sont inférieures à la moyenne d'ensemble de ce même indicateur pour les deux quintiles les plus pauvres. On décrit donc ici la relation existant entre l'appartenance d'un ménage au groupe des 40 % les plus pauvres et le niveau d'éducation de son chef, lorsqu'on contrôle l'influence de facteurs contextuels particuliers (zone géographique de résidence, taille du ménage, sexe et âge du chef de ménage).

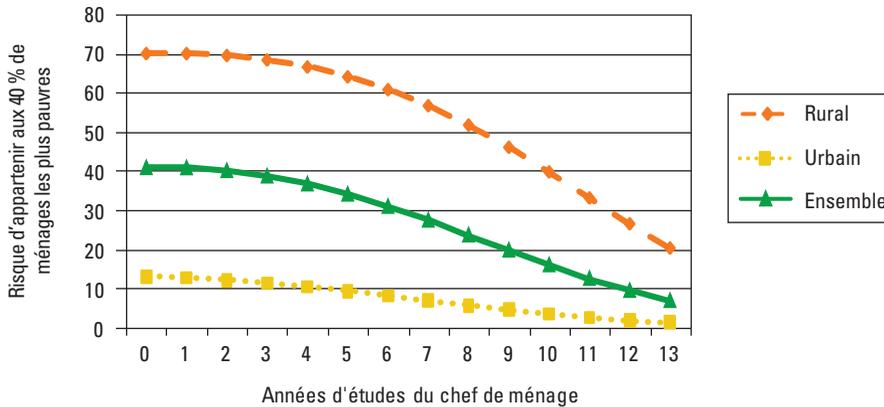
Etant donné que près de 64 % des ménages ruraux sont pauvres, contre 9 % en milieu urbain, la localisation du ménage est une variable importante à contrôler, d'autant plus qu'elle semble endogène au niveau d'éducation du chef de ménage. En effet, on observe que les chances de résider en zone urbaine augmentent en moyenne avec le niveau d'instruction. Ainsi, un individu chef de ménage qui a fait des études primaires complètes a 14 points de pourcentage de chances en plus d'habiter une zone urbaine qu'un homologue qui n'aurait jamais été scolarisé. L'analyse de la relation entre pauvreté et niveau d'éducation exige donc qu'on se place dans un contexte géographique précis.

L'analyse montre, en premier lieu, qu'indépendamment du niveau d'éducation du chef de ménage, l'incidence de la pauvreté (proportion de ménages appartenant au groupe des 40 % les plus pauvres) en zone rurale est largement supérieure, de 55 points, à l'incidence de la pauvreté en milieu urbain. En second lieu, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, on note que comparativement aux ménages dirigés par des femmes de même niveau d'éducation, les ménages dirigés par un homme (c'est le cas de près de 82 % des ménages dans l'enquête) présentent un risque de pauvreté plus élevé. En milieu rural, à niveau d'éducation identique, les ménages dirigés par un homme ont un risque de pauvreté supérieur de 6 points de pourcentage (1 point de différence en milieu urbain). Le graphique ci-après indique comment évolue l'incidence de la pauvreté avec le niveau d'éducation du chef de ménage et le milieu de résidence.

De manière globale, l'incidence de la pauvreté diminue lorsque le chef de ménage a fait un cycle d'études primaires complet. Par rapport à un ménage dont le chef est sans instruction ; la différence de risque de pauvreté est de 10 points (41–31). L'incidence de la pauvreté continue de se réduire avec des scolarisations plus longues, puisqu'on enre-

<sup>67</sup>Dans l'exemple hypothétique représenté dans la figure la politique sanitaire 1 est plus performante que la politique 2 mais les enfants des mères éduquées au niveau secondaire avec cette politique peu performante ont un taux de vaccination comparable à celui des enfants des mères alphabètes vivant dans un contexte où une la politique sanitaire de type 1 est mise en œuvre.

**Graphique 5.3 : Probabilité ( %) d'être dans les 40 % les plus pauvres, selon le milieu de résidence et le niveau d'éducation du chef de ménage**



Source : Calculs à partir des données de l'EDS 2005.

giste une baisse de 15 points entre la fin du primaire et celle du premier cycle secondaire (31–16) et de 9 points avec une scolarité secondaire complète (16–7). En définitive, il apparaît (i) qu'une éducation complète au niveau cycle primaire constitue, dans les conditions actuelles, une condition nécessaire pour anticiper une baisse significative de la pauvreté, (ii) mais que ce mouvement de réduction du risque de pauvreté s'approfondit aussi de manière significative lorsqu'on considère des scolarisations d'abord au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire puis du second.

Nous avons souligné précédemment que la localisation du ménage est sans doute partiellement endogène aux années d'études du chef de ménage. De ce fait, dans le modèle global, une partie de l'effet de la durée des études du chef de ménage est masquée par la localisation. Il est intéressant de comparer l'ampleur de l'effet de la durée des études du chef de ménage sur la probabilité d'être dans les 40 % les plus pauvres avec les années d'études comme seule variable explicative, avec celle d'un autre modèle où on utilise en outre la localisation. Dans le premier modèle, l'effet de la variable cible (durée des études du chef de ménage) est de  $-0,0228$ , alors qu'il n'est que de  $-0,0202$  dans le second. Près de 12 % de l'effet de la durée des études du chef de ménage sur l'incidence de la pauvreté, passe par la localisation. On peut donc conclure à l'existence d'un effet de l'éducation du chef de ménage sur le risque que le ménage soit pauvre, mais en outre, cet effet est vraisemblablement plus important que celui qui est simulé dans la relation moyenne présentée dans le graphique 5.1.

### *Effet de l'éducation du chef de ménage sur l'éducation de ses enfants*

On souhaite ici examiner dans quelle mesure la durée des études du chef de ménage influence les chances de scolarisation de ses enfants, et notamment avec d'éventuelles différenciations selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. On examine ainsi un effet intergénérationnel de l'éducation.

On observe qu'à partir de 10 ans, on peut être quasiment certain que les enfants qui n'ont pas encore eu accès à l'école (première classe du cycle primaire) n'y auront jamais

accès. C'est la raison pour laquelle nous avons ciblé la population des enfants âgés de 10 et 11 ans pour conduire l'analyse des chances d'avoir accès à l'école.

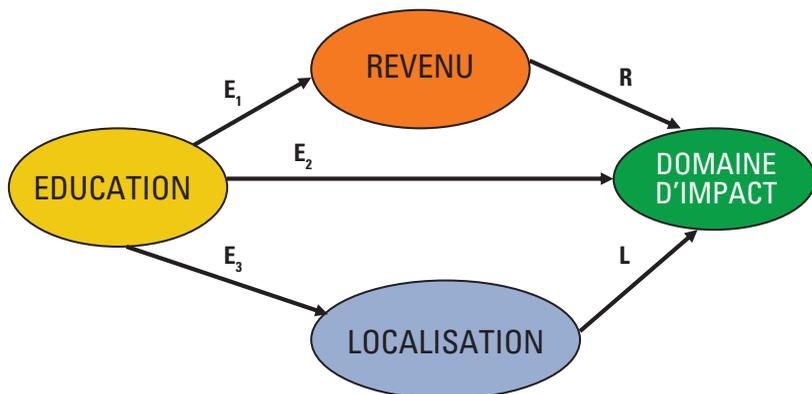
Dans cet échantillon, on note que la proportion des enfants ayant eu accès à l'école primaire diffère selon le revenu du ménage. De 61,6 % chez les 40 % de ménages les plus pauvres à 88,3 % chez les 20 % les plus riches. En utilisant une argumentation comparable à celle développée au point précédent, il semble raisonnable de supposer que des chefs de ménage plus éduqués pourraient choisir de s'installer en ville où ils pourront mieux valoriser leur capital humain et où leurs enfants ne souffriront pas d'une insuffisance de l'offre scolaire. Il est donc utile de distinguer (i) un effet brut dans lequel on examine la relation bivariable entre la durée des études du chef de ménage et la probabilité des enfants d'accéder à l'école et (ii) des effets nets estimés en contrôlant l'influence du revenu, de la localisation géographique du ménage et du genre de l'enfant. Le tableau ci-après synthétise les résultats obtenus et le graphique qui suit, les simulations effectuées.

Les effets positifs de la scolarisation du chef de ménage sur l'accès à l'école des enfants sont significatifs dès que lui-même a été à l'école, même s'il n'a pas terminé un cycle primaire complet. Dans l'ensemble, les chances d'accès de l'enfant augmentent avec la durée de scolarisation du chef de ménage, mais l'effet de l'éducation du chef de ménage a tendance à se réduire lorsqu'on considère des scolarisations plus longues. Ainsi, entre

### Encadré : Structure globale de l'effet de l'éducation sur les variables sociales

Comme nous l'avons vu dans les analyses qui précèdent, les années d'études du chef de ménage influent sur le revenu du ménage et sa localisation, qui eux même ont un effet sur les domaines d'impact sociaux.

L'effet de l'éducation sur un domaine d'impact correspond à  $E_1 + E_2 + E_3$ . Dans les modèles comprenant les trois variables comme explicatives, l'effet de l'éducation est égal à  $E_2$ . Il est donc sous estimé. Par contre dans les modèles sans le revenu et la localisation, l'effet de l'éducation est égal à  $E_1 + E_2 + E_3 + R + L$ . Il est sur estimé :



**Tableau 5.1 : Effets de quelques variables de l'environnement familial sur la probabilité des enfants du ménage d'avoir accès à l'école<sup>1</sup>**

	Ensemble			Urbain		Rural	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7
Constante	0,778	0,626	0,729	1,148	1,382	0,699	0,476
Nbre années études Chef Ménage	0,278	0,295	0,292	0,236	0,275	0,340	0,346
(Nbre années études Chef Ménage) <sup>2</sup>	-0,0140	-0,0105	-0,00890	-0,00795	-0,00629	-0,0259	-0,0199
Garçon / Fille	0,258	0,222	0,228	-0,0366	-0,0861	0,413	0,343
Chef de ménage homme / Femme	-0,380	-0,367	-0,363	-0,680	-0,636	-0,242	-0,256
Urbain/rural	-0,0684	0,383					
Indicateur de niveau de vie	0,439			-0,380		0,567	
(Indicateur de niveau de vie) <sup>2</sup>	0,0678			0,548		-0,0133	
R <sup>2</sup> de Nagelkerke	0,138	0,108	0,101	0,191	0,140	0,109	0,069

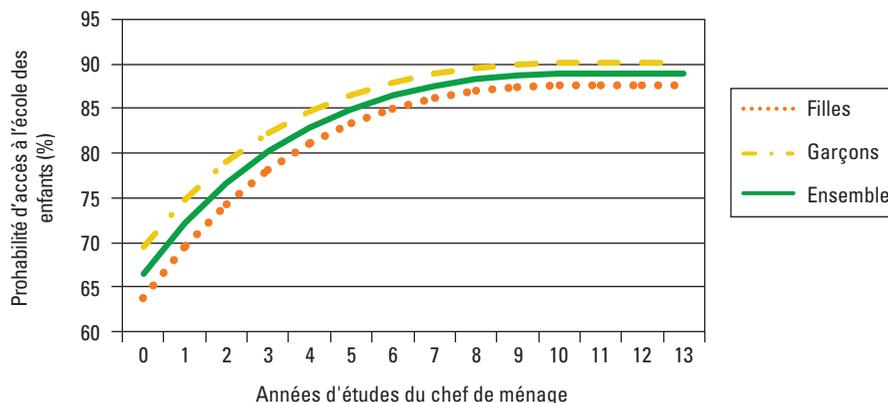
<sup>1</sup>Tous les coefficients sont très significativement différents de 0.

Source : Calculs d'après les données de l'EDS 2005.

les chefs de ménage sans instruction et ceux qui ont une scolarité complète dans le cycle primaire, la différence est de 20 points de pourcentage pour ce qui est des chances d'accès à l'école de leurs enfants. Entre ceux qui sont allés jusqu'à la fin du premier cycle secondaire et ceux qui ont mis un terme à leurs études en fin de primaire, la différence est de 2,3 points. Au-delà du premier cycle secondaire, l'éducation du chef de ménage n'a plus d'effet sur les chances d'accès à l'école des enfants.

L'effet des années d'études varie sensiblement lorsqu'on passe du modèle 1 au modèle 2 et au modèle 3. Cela indique que les questions associées à une éventuelle endogénéité entre variables explicatives sont sérieuses et que l'estimation proposée pour l'effet de l'éducation des chefs de ménage sur l'accès des enfants à l'école est sous-estimée.

**Graphique 5.4 : Probabilité que les enfants du ménage aient accès à l'école, selon le niveau d'éducation du chef de ménage et le genre**



Source : Calculs à partir des données de l'EDS 2005.

### *L'impact de l'éducation de la mère sur des variables démographiques et sanitaires*

#### *L'impact de l'éducation de la mère sur les variables de population*

Nous testons ici l'existence de relations entre l'éducation de la mère et quelques éléments associés à la reproduction. De façon générique, la réduction de la fécondité peut, entre autres, résulter d'une augmentation de l'âge à la première grossesse et d'un plus grand espacement des naissances lui-même facilité par l'utilisation de méthodes contraceptives appropriées. Pour ces raisons, nous analysons les variables suivantes : l'âge au premier accouchement, le recours à une méthode contraceptive, l'espacement des naissances et le nombre total de naissances (exprimant une fécondité « brute »). Le tableau ci-après synthétise les résultats obtenus,<sup>68</sup> ainsi qu'une simulation de l'impact de la durée des études de la femme sur chacun des aspects retenus.

Comme nous l'avons souligné précédemment, il existe probablement une interaction de 3 variables pour expliquer les variables analysées : (i) la durée des études des femmes, (ii) la localisation géographique qui rend en partie compte de la disponibilité des services concernés, (iii) le revenu du ménage qui crée un contexte plus ou moins facile pour l'obtention des effets identifiés. Les ménages les plus pauvres sont localisés le plus souvent en milieu rural alors que les plus riches sont surtout localisés en ville. C'est aussi plus souvent en milieu urbain qu'on trouve les femmes les plus éduquées, qui elles-mêmes bénéficient en moyenne de revenus plus élevés. L'impact de la durée des études de la mère est lié et son effet confondu, au moins en partie, à celui des deux autres variables. Il convient aussi d'examiner dans quelle mesure l'effet de la localisation géographique est un effet d'offre (les femmes urbaines peuvent plus souvent avoir une consultation prénatale quand elles sont enceintes parce que les structures hospitalières sont beaucoup plus fréquentes en milieu urbain qu'en milieu rural) ou un effet de demande (une plus grande fréquence des consultations en milieu urbain peut être liée au fait que les revenus y sont souvent plus élevés).

Pour tester dans quelle mesure les résultats obtenus sont sensibles à ces interrelations, nous avons, pour chaque domaine social estimé, un modèle avec le revenu et la localisation géographique, et un modèle sans revenu, ni localisation géographique. On doit alors s'attendre à une certaine augmentation des coefficients qui mesurent l'impact de la durée des études de la femme. Comme les deux spécifications correspondent à des situations extrêmes,<sup>69</sup> on anticipe que la réalité correspond à une situation intermédiaire sans qu'il soit aisé de définir empiriquement où sur cette plage.<sup>70</sup>

<sup>68</sup>Parmi toutes les variables prises en compte, seuls les coefficients significativement différents de 0 sont présentés.

<sup>69</sup>Dans les modèles avec revenu et localisation, une partie de l'effet de l'éducation est captée par les deux autres variables. L'effet de l'éducation est donc sous-estimé. Dans les modèles sans le revenu et la localisation, les effets de ces 2 variables sont au moins en partie, inclus dans l'effet brut de l'éducation. Ce dernier est donc surestimé.

<sup>70</sup>Il faut toutefois souligner que ceci est d'autant plus vrai que la variable de revenu est bien mesurée. Or comme nous l'avons indiqué, la mesure de revenu est toujours imprécise sachant, dans le cas présent, l'indicateur de richesse résulte d'une procédure d'estimation factorielle. Cela dit, il reste intéressant de tester comment se comporte le coefficient de la variable années d'études lorsqu'on enlève les variables de revenu et de localisation dans la spécification des modèles estimés. Ce sera ainsi au minimum un test de robustesse de l'effet mesuré par ailleurs.

**Tableau 5.2 : Effets de l'éducation de la mère sur quelques variables de population**

Variable dépendante	Age de la mère à la 1 <sup>ère</sup> naissance		% Usage méthode contraceptive			Espacement des naissances		Nombre total d'enfants nés vivants	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Constante	9,501	9,372	-4,330	-4,462	-4,181	-0,881	-1,153	-1,346	-1,375
Nombre d'années d'études	-0,112	-0,099	0,176	0,189	0,200	0,131	0,147	-0,073	-0,086
(Nombre d'années d'études) <sup>2</sup>	0,0190	0,0204	-0,00805	-0,00844	-0,00794	0,00126	0,00134	-0,000827	-0,000944
Age	0,501	0,514	0,201	0,199	0,195	0,216	0,225	0,082	0,077
(Age) <sup>2</sup>	-0,00631	-0,00650	-0,00378	-0,00375	-0,00370	-0,00272	-0,00287	0,00199	0,00208
Urbain / Rural	0,144		0,205	0,474		-0,170		-0,324	
Indicateur de richesse	0,135		0,222			0,222		-0,137	
(Indicateur de richesse) <sup>2</sup>	0,0308		-0,0467			-0,0493		0,0437	
R <sup>2</sup> (linéaire ou de Nagelkerke)	0,088	0,085	0,106	0,103	0,092	0,117	0,111	0,535	0,528

Nombre d'années d'études	Age de la mère à la 1 <sup>ère</sup> naissance		% Usage méthode contraceptive			Espacement des naissances		Nombre total d'enfants nés vivants	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
0	18,0	18,1	13,0	12,7	12,5	2,7	2,7	2,5	2,6
2	18,0	18,0	17,0	17,1	17,1	3,0	3,0	2,4	2,4
4	18,0	18,0	21,0	21,4	21,8	3,3	3,3	2,2	2,2
6	18,2	18,2	24,3	25,1	26,2	3,6	3,6	2,1	2,0
8	18,5	18,6	26,7	27,9	29,8	3,9	3,9	1,9	1,8
10	19,0	19,1	27,9	29,5	32,3	4,2	4,3	1,7	1,6
13	19,9	20,3	28,1	29,7	33,5	4,6	4,8	1,4	1,3

Source : Calculs à partir des données de l'EDS 2005 et du MICS 2006.

- En premier lieu, on observe que l'éducation de la mère exerce un impact sur **l'âge au premier accouchement**. Si on considère l'impact net estimé en contrôlant par la localisation géographique et l'indicateur de richesse, les effets sont faibles pour le cycle primaire (différence 0,2 année entre les femmes qui n'ont pas été scolarisées et celles qui ont une scolarité complète au cycle primaire), mais ils deviennent plus importants à partir du premier cycle secondaire (0,71 année entre la fin du primaire et celle du premier cycle secondaire) et augmentent jusqu'à l'enseignement supérieur. Entre la fin du second cycle secondaire et celle du premier cycle secondaire, l'âge au premier accouchement augmente en moyenne d'un an et 1,3 année entre la fin du second cycle secondaire et le supérieur. Or les différences obtenues sur la base de ce modèle sont sous estimées. Dans le modèle 1, l'effet de la variable cible (durée des études de la femme) est de 0,0410, alors qu'il est de 0,0657 dans le second. Près de 38 % de l'effet de la durée des études de la femme sur l'âge au premier accouchement passe par le milieu de résidence ou l'indicateur de richesse. Dans le modèle brut, les différences sont respectivement de 0,1 année entre la fin du primaire et l'absence d'instruction, de 0,9 entre la fin du premier cycle secondaire et celle du primaire et de 1,1 entre la fin du second cycle secondaire et celle du premier cycle secondaire.

- La seconde variable concerne **l'utilisation d'une méthode contraceptive**, la déclaration étant faite par la femme. Au niveau national, les données de l'enquête indiquent que seulement 19,6 % des femmes de 15 à 49 ans qui ne sont pas enceintes utilisent une méthode contraceptive, quelle qu'elle soit, y compris les méthodes traditionnelles. Les résultats empiriques montrent que l'utilisation de telles méthodes est plus fréquente en milieu urbain et chez les femmes appartenant aux ménages les plus aisés (jusqu'à un certain seuil) et que l'influence du niveau d'études de la mère est positive.

On observe pour cette variable d'impact l'existence d'une endogénéité assez forte entre le nombre d'années d'études et la localisation géographique et le niveau de richesse. Ces deux variables captent 18 % de l'effet de l'éducation sur la femme, sur la probabilité qu'elle utilise une méthode contraceptive. Les différences estimées sur la base du modèle brut sont donc sensiblement plus fortes que celles estimées précédemment. Les différences brutes sont ainsi de 14 points entre la fin du primaire et l'absence d'instruction (10 points seulement en considérant l'effet net), 6 points entre la fin du premier cycle secondaire et celle du primaire (contre 4 points), et de 1 point entre la fin du second cycle secondaire et celle du premier cycle secondaire (contre 0 point de différence en terme d'effet net). On observe donc un impact notable de la scolarisation sur le comportement des femmes en la matière.

Concernant la différence entre les femmes urbaines et les femmes rurales, l'analyse indique qu'il s'agit à la fois d'une différence en terme d'offre et de demande. Les différences entre femmes urbaines et rurales sont significatives lorsqu'on tient compte du revenu (effet d'offre), et elles sont plus fortes lorsqu'on ne tient pas compte de celui-ci (effet d'offre et de demande).

- La troisième variable pour laquelle on cherche à identifier un éventuel impact de la scolarisation de la mère concerne **l'espacement des naissances** (durée moyenne entre deux naissances successives pour une même femme). Les deux modèles estimés indiquent que la question de l'endogénéité entre l'éducation, la localisation géographique et la richesse n'est pas négligeable concernant cette variable. Environ 10 % de l'effet de l'éducation sur l'espacement des naissances transite par le niveau de richesse et le milieu de résidence. Quelle que soit la forme de modélisation considérée, l'effet de l'éducation est positif dès la fin de l'enseignement primaire. En effet, entre une femme qui a fait un cycle primaire complet et une femme qui n'a pas accédé à l'école, la différence en termes d'espacement des naissances est de 0,9 dans le modèle brut et de 0,8 année dans le modèle avec le milieu de résidence et l'indicateur de richesse. Entre une femme qui a une scolarité complète au cycle primaire et une autre qui a achevé le premier cycle secondaire, l'augmentation brute de la durée moyenne entre deux naissances est de 0,7 année, passant de 3,6 à 4,3 ans (3,6 à 4,2 années dans l'estimation nette). La poursuite d'études de la mère jusqu'à la fin du second cycle secondaire prolonge la tendance, en ajoutant 0,5 année à l'intervalle moyen entre deux naissances successives (0,5 année également en terme d'effet net).

- Concernant enfin le **nombre total d'enfants nés vivants**, on observe que l'éducation a bien un effet négatif<sup>71</sup> et que 14 % de son effet passe par le milieu de résidence et la richesse. Le nombre des enfants décroît de façon significative et d'une ampleur substantielle lorsque le niveau d'éducation de la mère augmente (sous l'effet conjugué d'une moindre précocité à la première naissance et d'un plus grand espacement des naissances, lui-même facilité par l'utilisation plus fréquente d'une méthode contraceptive). Une femme d'âge moyen dans l'échantillon (28 ans) a en moyenne 2,5 enfants si elle n'a pas fréquenté l'école et seulement 2,1 enfants si elle a achevé le cycle primaire. Si elle a poursuivi sa scolarité jusqu'au terme du premier cycle secondaire, le nombre moyen de ses enfants tombe à 1,7 au même âge et à 1,4 si elle a fait une scolarité secondaire complète.

### *L'impact de l'éducation de la mère sur sa santé et sur celle de ses enfants*

#### **(i) La santé maternelle**

Nous examinons ici dans quelle mesure la durée des études faites par la mère pendant sa jeunesse influence les comportements suivants : le suivi prénatal durant la grossesse, la prise du vaccin anti-tétanique avant l'accouchement, les conditions de l'accouchement (la probabilité que l'accouchement soit suivi par un personnel médical qualifié), la prise de vitamine A dans les deux mois qui suivent l'accouchement et la connaissance des modes de transmissions du SIDA. En moyenne, 80,6 % des femmes ayant accouché au cours des 12 derniers mois ont eu au moins une consultation prénatale pendant leur grossesse, 74,4 % ont été vaccinées contre le tétanos avant leur accouchement, qui dans 53 % des cas a été assisté par un personnel médical. Dans les 2 mois qui ont suivi l'accouchement, seules 39,2 % d'entre elles ont pris de la vitamine A.

- Si nous examinons la proportion des femmes qui ont bénéficié d'une **consultation prénatale**, nous observons (en contrôlant l'incidence de l'âge, du contexte géographique et du niveau de richesse du ménage), qu'une femme qui n'a jamais fréquenté l'école a une probabilité de 82 % d'avoir eu une consultation prénatale avant l'accouchement. En revanche, si elle a fait une scolarité complète au niveau primaire, cette proportion monte à 91,3 % ; cet effet bénéfique de la scolarisation est approfondi avec le premier cycle secondaire (92,4 %), mais au-delà de ce niveau d'enseignement l'effet de l'éducation de la femme devient nul. Pour ce domaine social, 39 % de l'effet de l'éducation passe par la localisation géographique ou le revenu. Les différences obtenues à partir du modèle brut sont plus fortes. Ainsi, alors que la différence entre la fin du primaire et l'absence d'éducation est de 9,3 points de pourcentage dans le premier modèle, elle est de 14,8 dans le modèle sans la localisation géographique ni le revenu. Entre la fin du premier cycle secondaire et la fin du primaire, les différences sont respectivement de 1,1 et de 3,2 points de pourcentage dans le premier et le second modèle. L'effet du milieu urbain est à la fois un effet d'offre et un effet de demande. Lorsqu'on tient

<sup>71</sup>La variable analysée ne correspond pas à la descendance finale d'une femme. Toutefois, compte tenu de la prise en compte de l'âge dans la modélisation, le sens des effets des différentes caractéristiques sur le nombre de naissances par femme est le même que sur la descendance finale.

compte du revenu du ménage, l'effet de la localisation est positif et significatif, mais il est plus important dans la modélisation sans l'indicateur de richesse.

- Sur la, **vaccination antitétanique** l'effet de l'éducation de la femme est positif et significatif. En contrôlant par l'âge de la femme, le milieu de résidence et l'indicateur de richesse du ménage, on observe que la fréquence de vaccins antitétaniques avant accouchement passe de 75,5 % à 86,6 % quand on passe d'une femme qui n'a pas accédé à l'école à une autre qui a atteint la fin de l'enseignement primaire. Entre la fin du primaire et celle du premier cycle secondaire, cette proportion augmente de 0,5 point seulement et au-delà de ce niveau d'enseignement, l'effet de l'éducation devient nul. On observe sur cette variable une confusion d'effet importante entre l'éducation, le milieu géographique et la richesse du ménage. En effet, 34 % de l'effet de l'éducation passe par ces 2 variables. Quand on considère le modèle sans la localisation ni la richesse, la différence entre une femme sans instruction et une femme qui a fait un cycle primaire complet est de 17 points de pourcentage et de 3,7 points entre une femme qui a fait un cycle primaire complet et une autre qui a atteint la fin du premier cycle secondaire, la proportion de vaccins antitétaniques avant l'accouchement augmente de 3,7 points.

L'effet de la localisation géographique sur la vaccination antitétanique avant accouchement est à la fois un effet d'offre et de demande. Lorsqu'on ne considère pas le niveau de richesse, la différence entre milieu urbain et rural est positive et significative. Lorsqu'on considère le niveau de richesse, cette différence reste positive et significative, mais l'effet est numériquement moins important.

- La fréquence des **accouchements assistés par un personnel médical** augmente avec les années d'études de la mère. Ainsi entre une femme qui a suivi un cycle primaire complet et une autre qui n'a aucune instruction, la différence est de 8,6 points de pourcentage. Entre la fin du premier cycle secondaire et celle du primaire, elle est de 6,4 points. La localisation géographique et le niveau de richesse ont un effet significatif sur ce domaine d'impact et captent 53 % de l'effet des années d'études. Pour ce qui est du milieu urbain sont effet sur la probabilité que l'accouchement soit assisté est à la fois un effet d'offre et de demande.
- Les années d'études de la mère ont un effet positif et assez significatif sur la **prise de vitamine A après accouchement** chez la mère, avec une différence importante entre l'effet brut et l'effet net. Alors que l'effet de la variable années d'études est de 0,0095004 lorsqu'on prend en compte la localisation géographique et le revenu, il est de 0,0153008 lorsqu'on ne prend pas en compte ces deux variables. 38 % de l'effet de l'éducation passe donc par celles-ci. Si on considère le modèle avec le revenu et le milieu de résidence, entre l'absence d'instruction et la fin du cycle primaire, on estime que la fréquence passe de 37,5 % à 42,3 %, soit une augmentation de 5,7 points. Par contre, si on considère le modèle sans le revenu ni la localisation géographique, la fréquence passe de 34,8 % à 44 %, soit un gain de 9,2 points. Entre la fin du premier cycle du secondaire et celle du primaire les gains respectifs sont de 3,9 et 6,4 points et de 3,0 et 4,8 points entre la fin du second cycle secondaire et celle du premier cycle secondaire. Enfin le fait de vivre en milieu urbain a un effet positif et significatif sur la fréquence de la prise de vitamine A après l'accouchement, lié d'une part à une plus grande disponibilité de structures hospitalières et d'autre part à des revenus plus élevés.

**Tableau 5.3 : Effets de l'éducation de la mère sur les comportements en matière de santé maternelle**

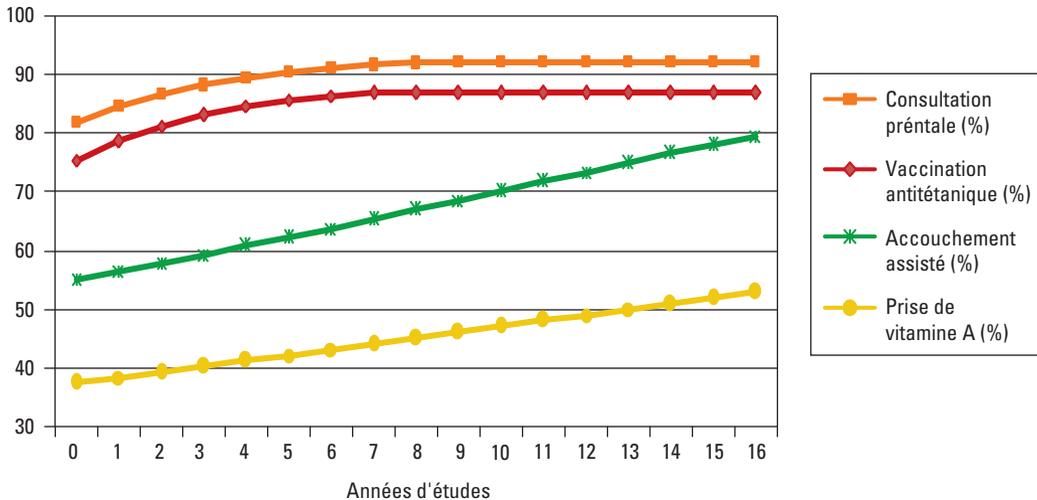
Variable dépendante	Consultation prénatale			Vaccination antitétanique			Accouchement assisté			Prise de vitamine A		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Constante	3,091	2,314	2,371	1,125	0,769	1,100	-0,098	-1,027	-0,973	-1,835	-1,982	-1,802
Nombre d'années d'études	0,200	0,227	0,233	0,199	0,221	0,213	0,0526	0,0931	0,0953	0,0395	0,0489	0,0641
(Nombre d'années d'études) <sup>2</sup>	-0,0102	-0,00798	-0,00752	-0,0127	-0,0117	-0,00808	0,00122	0,00356	0,00428			
Age	-0,100	-0,0774	-0,0600	-0,00946	-0,00954	-0,0119	-0,0141	0,0249	0,0618	0,0895	0,0875	0,0857
(Age) <sup>2</sup>	0,00118	0,000822	0,000513				0,000199	-0,000442	-0,00109	-0,00144	-0,00142	-0,00140
Urbain / Rural	0,274	0,934		0,290	0,944		0,800	1,515		0,188	0,446	
Indicateur de richesse	0,678			0,497			0,804			0,211		
(Indicateur de richesse) <sup>2</sup>	-0,125						-0,0933			-0,0575		
R <sup>2</sup> (linéaire ou de Nagelkerke)	0,157	0,109	0,070	0,121	0,097	0,052	0,285	0,207	0,067	0,038	0,032	0,018

Nombre d'années d'études	Consultation prénatale			Vaccination antitétanique			Accouchement assisté			Prise de vitamine A		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
0	82,0	78,3	75,7	75,5	72,4	68,3	55,3	49,1	45,3	37,5	36,7	34,8
2	86,7	84,6	82,8	81,4	79,6	76,1	58,0	54,1	50,5	39,4	38,9	37,8
4	89,6	88,7	87,5	84,8	84,0	81,6	60,9	59,7	56,5	41,3	41,3	40,8
6	91,3	91,3	90,6	86,6	86,6	85,3	63,9	65,7	63,1	43,2	43,7	44,0
8	92,1	93,0	92,5	87,0	87,9	87,6	67,1	71,9	70,0	45,2	46,1	47,2
10	92,4	94,0	93,8	87,0	88,1	89,0	70,3	77,8	76,7	47,1	48,5	50,4
13	92,4	94,7	94,7	87,0	88,1	89,8	75,1	85,5	85,5	50,1	52,2	55,1

Source : Calculs à partir des données de l'EDS 2005 et du MICS 2006.

**Graphique 5.5 : Fréquence des comportements en matière de santé maternelle selon la durée des études de la mère**



Source : Calculs à partir des données de l'EDS 2005 et du MICS 2006.

### (ii) La santé infantile

Nous abordons maintenant l'analyse de l'impact de la durée des études initiales des mères sur quelques variables relatives à la santé et à la survie de leurs enfants à travers des aspects tels que la vaccination, le poids, la taille et la mortalité infanto-juvénile.

- Concernant **la vaccination**, nous opposons les enfants qui ont reçu une vaccination complète (BCG, DTCoq, polio, rougeole, fièvre jaune, avec un à trois rappels pour les vaccinations qui en nécessitent) à ceux qui ne sont pas dans ce cas. Dans l'enquête, seulement 30 % des enfants de moins de 5 ans ont reçu une vaccination complète. L'âge de l'enfant, l'âge de la mère, le milieu de résidence et le quintile de revenu sont utilisés comme variables de contrôle dans l'analyse statistique. On observe que le revenu a un effet positif et statistiquement significatif sur la probabilité pour un enfant d'âge moyen d'avoir une vaccination complète. L'effet du milieu de résidence est significatif quand on ne tient pas compte du revenu, mais non significatif dans le cas contraire. Il s'agit donc essentiellement d'un effet de demande. Par ailleurs, ces deux variables captent 44 % de l'effet de l'éducation de la mère sur la probabilité qu'un enfant soit complètement vacciné. Dans le modèle avec le milieu de résidence et l'indicateur de richesse comme variables de contrôle, la différence marginale entre l'achèvement du cycle primaire et l'absence d'instruction est de 5,1 points de pourcentage, alors qu'elle est de 9,2 points dans le modèle sans ces deux variables. Entre le premier cycle secondaire complet et la fin du primaire, l'écart est de 3,6 points dans le premier modèle contre un écart de 6,9 points dans le second. On compte 2,9 points additionnels avec une scolarité secondaire jusqu'en classe de terminale dans le premier modèle et 5,5 points dans le second.
- Examinons maintenant dans quelle mesure la durée des études de la mère peut exercer une influence sur **la taille et le poids** des enfants de moins de cinq. Ces deux varia-

bles sont évidemment sous l'influence principale de l'âge de l'enfant et la question de l'influence éventuelle de la scolarité initiale de la mère n'a bien sûr de sens qu'à la marge de cette relation ou bien en raisonnant pour des enfants d'âge donné. Les résultats obtenus montrent que la durée des études de la mère exerce une influence favorable sur les deux grandeurs et comme dans le cas de la vaccination, on voit que le cycle primaire est celui qui a la contribution marginale la plus forte.

Le poids de l'enfant augmente de manière significative lorsque la mère a un niveau d'études plus élevé. Contrairement au niveau de richesse, le milieu de résidence n'a pas d'effet sur le poids de l'enfant, mais on observe qu'une part importante de l'effet du niveau d'éducation (26 %) passe par le niveau de richesse. En effectuant des simulations du modèle statistique avec le niveau de richesse, on observe que le poids passe de 11,15 kg pour les enfants d'âge moyen dont la mère n'a pas été à l'école (11,10 kg dans le modèle sans l'indicateur de richesse), à 11,57 kg pour celles qui ont une scolarité complète au cycle primaire (resp. 11,66 kg), à 11,85 kg (resp. 12,04 kg) pour celles qui ont atteint la fin du premier cycle

**Tableau 5.4 : Effets de l'éducation de la mère sur la santé des enfants**

Variable dépendante	Vaccination complète		Poids (kg)		Taille (cm)		Mortalité des moins de 5 ans	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Constante	-3,494	-3,862	5,008	4,812	59,583	56,019	-0,992	-0,891
Nombre d'années d'études (Nombre d'années d'études) <sup>2</sup>	0,0412	0,0742	0,0701	0,0946	0,622	0,543	-0,120	-0,117
Garçon / Fille	0,109	0,0964	0,379	0,371				
Age de l'enfant	0,144	0,150	0,287	0,287	1,348	1,352		
Age de l'enfant au carré	-0,00197	-0,00209	-0,00178	-0,00178	-0,00972	-0,00979		
Age de la mère	0,0444	0,0532					-0,0699	-0,0715
Age de la mère au carré	-0,000789	-0,000868					0,000798	0,000822
Urbain / Rural					-4,081			
Indicateur de richesse	0,253		0,321		2,095		-0,0719	
Indicateur de richesse au carré	-0,0411		-0,137		-2,108		0,0787	
R <sup>2</sup> (linéaire ou de Nagelkerke)	0,131	0,129	0,302	0,299	0,068	0,065	0,019	0,018

Nombre d'années d'études	Vaccination complète		Poids		Taille		Mortalité des moins de 5 ans	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
0	26,2	24,8	11,1	11,1	83,1	83,2	102,9	102,0
2	27,8	27,6	11,3	11,3	84,3	84,3	82,7	82,5
4	29,5	30,7	11,4	11,5	85,6	85,4	66,2	66,4
6	31,3	33,9	11,6	11,7	86,8	86,5	52,8	53,3
8	33,1	37,3	11,7	11,9	88,0	87,6	42,0	42,7
10	34,9	40,9	11,8	12,0	89,3	88,7	33,3	34,1
13	37,8	46,3	12,1	12,3	91,2	90,3	23,5	24,3

Source : Calculs d'après les données de l'EDS 2005 et du MICS 2006.

secondaire et à 12,06 kg (resp. 12,33 kg) pour celles qui ont été scolarisées jusqu'à la fin du second cycle secondaire. Concernant la taille de l'enfant, l'influence des années d'études de la mère est positive et significative. A années d'études de la mère, revenu du ménage et âge égal, les enfants vivant en milieu urbain ont en moyenne une taille plus petite que celle des enfants vivant en milieu rural. Pour des mères qui ont la même durée d'études et Lorsqu'on contrôle les effets de l'âge de l'enfant, du milieu de résidence et du niveau de richesse du ménage, une année d'études de la mère en plus augmente en moyenne la taille de l'enfant de 0,62 cm.

- Examinons maintenant comment varie le risque de **mortalité des enfants avant 5 ans** en fonction du niveau d'études de la mère. En moyenne selon les données de l'enquête, environ 76 enfants décèdent avant l'âge de 5 ans pour mille naissances (80 pour mille en milieu rural et 70 pour mille en milieu urbain). Les résultats obtenus montrent qu'en moyenne dans l'échantillon (même génération, même niveau de revenu et même zone géographique), la mortalité infantile diminue de manière significative lorsque la mère a un niveau d'études plus élevé. En effectuant des simulations du modèle statistique, on observe que le taux de mortalité passe de 103 pour mille pour les mères n'ayant pas été à l'école, à 53 pour mille pour celles qui ont une scolarité complète au cycle primaire, à 33 pour mille pour celles qui ont atteint la fin du premier cycle secondaire et à 24 pour mille pour celles qui ont été scolarisées jusqu'à la fin du second cycle secondaire. On voit que si le cycle primaire complet est bien bénéfique, les bénéfices s'approfondissent de façon sensible dans les études ultérieures.

#### *L'impact de l'éducation de la femme sur la connaissance sur le SIDA*

Sur la base des réponses à différentes questions sur les modes de transmission du SIDA, il est possible de construire pour l'ensemble des femmes de 15 à 49 ans, un indice de **connaissance des modes de transmission du SIDA** qui varie sur une échelle de 0 à 14. La valeur moyenne de cet indice est de 6,67 et son écart-type est égal à 2,93. Cet indice est en moyenne plus élevé pour les femmes vivant en milieu urbain et pour celles qui appartiennent aux ménages les plus aisés. Lorsqu'on contrôle l'effet de ces autres variables, on observe un effet positif des années d'études des femmes, mais l'effet d'une année d'études supplémentaire se réduit à mesure que la scolarisation des femmes s'allonge. Lorsque les effets du milieu géographique et du revenu ne sont pas contrôlés, l'impact des années d'études sur la connaissance des modes de transmission du SIDA est plus important, et on estime que 9 % de l'effet de l'éducation passe par ces deux variables. Entre une femme ayant suivi un cycle primaire complet et une autre qui n'a jamais accédé à l'école, la différence moyenne estimée à partir du modèle avec la localisation et le revenu est de 1,7 et de 1,8 dans le modèle sans ces deux variables. Entre la fin du primaire et celle second cycle secondaire, l'indice augmente respectivement de 0,5 et 0,6 dans les deux estimations. Entre les deux cycles du secondaire il augmente respectivement de 0,1 et 0,2. Au-delà du second cycle de l'enseignement secondaire, l'effet des années d'études de la femme devient nul.

### A titre de conclusion sur l'impact de l'éducation sur les variables sociales

La première conclusion globale qu'on peut tirer des analyses conduites dans cette section est que l'éducation en général et celle des filles en particulier, exerce un effet très substantiel au cours de la vie adulte dans le domaine social. Toutes les dimensions explorées ici sont affectées par l'éducation que les individus ont reçue pendant leur jeunesse. D'une certaine façon, ce résultat générique n'est pas pour surprendre ; il demande toutefois à être précisé par des indications plus spécifiques qui permettraient au pays d'instruire l'arbitrage structurel entre les différents niveaux d'enseignement auquel il est confronté pour la définition de sa politique éducative future. Pour cela, nous avons repris les mesures des effets de l'éducation et les avons transcrites en scores en ayant soin de mesurer les impacts marginaux : (i) du primaire 1 complet par rapport à l'absence de scolarisation, (ii) du secondaire premier cycle complet par rapport au primaire complet (iii) du secondaire second cycle complet par rapport au secondaire premier cycle complet et (iv) de supérieur par rapport au secondaire second cycle complet. Le tableau 5.5

**Tableau 5.5 : Mesure consolidée de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales**

Domaine d'impact	Ecart entre sans instruction et primaire		Ecart entre primaire complet et secondaire premier cycle complet		Ecart entre secondaire premier cycle complet et secondaire second cycle complet		Ecart entre secondaire second cycle complet et supérieur	
	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net	Effet brut	Effet net
<b>Alphabétisation des femmes</b>	<b>79,2</b>	<b>79,5</b>	<b>20,2</b>	<b>19,9</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>
<b>Risque de pauvreté</b>		<b>25,6</b>		<b>38,5</b>		<b>23,5</b>		<b>12,4</b>
<b>SIDA</b>	<b>73,5</b>	<b>68,9</b>	<b>22,9</b>	<b>24,2</b>	<b>3,6</b>	<b>6,8</b>	<b>0,0</b>	<b>0,1</b>
<b>Education des enfants</b>	<b>89,5</b>	<b>77,4</b>	<b>10,5</b>	<b>16,1</b>	<b>0,0</b>	<b>4,9</b>	<b>0,0</b>	<b>1,6</b>
<b>Population</b>	<b>37,2</b>	<b>34,5</b>	<b>24,5</b>	<b>26,0</b>	<b>17,7</b>	<b>19,0</b>	<b>20,6</b>	<b>20,6</b>
Age à la première naissance	5,4	3,9	23,7	25,0	30,1	30,5	40,7	40,6
Usage méthode contraceptive	75,0	65,5	24,1	28,8	0,9	5,6	0,0	0,0
Espacement des naissances	34,4	34,5	25,0	25,0	19,8	19,8	20,8	20,7
Nombre total de naissances	33,9	34,0	25,0	25,0	20,0	20,0	21,1	21,0
<b>Santé maternelle</b>	<b>64,4</b>	<b>57,7</b>	<b>16,5</b>	<b>22,2</b>	<b>9,7</b>	<b>11,7</b>	<b>9,5</b>	<b>8,4</b>
Consultations prénatales	89,5	77,2	10,5	16,6	0,0	5,0	0,0	1,1
Vaccination antitétanique	95,8	78,9	4,2	17,4	0,0	3,6	0,0	0,0
Naissance assistée pers. moderne	35,4	38,2	26,1	29,2	19,7	18,8	18,9	13,8
Prise de vitamine A	36,7	36,6	25,2	25,5	19,1	19,1	19,1	18,8
<b>Santé de l'enfant</b>	<b>41,9</b>	<b>41,5</b>	<b>24,4</b>	<b>24,6</b>	<b>17,2</b>	<b>17,3</b>	<b>16,5</b>	<b>16,6</b>
Vaccinations complète	34,8	33,8	25,1	25,6	19,7	20,2	20,3	20,5
Poids	37,5	37,5	25,0	25,0	18,7	18,8	18,7	18,8
Taille	37,5	37,5	25,0	25,0	18,8	18,8	18,8	18,7
Mortalité des moins de 5 ans	57,9	57,4	22,6	22,7	11,4	11,6	8,1	8,3
<b>Score global</b>	<b>64,3</b>	<b>55,0</b>	<b>19,8</b>	<b>24,5</b>	<b>8,1</b>	<b>11,9</b>	<b>7,8</b>	<b>8,5</b>
Dépenses publiques (000 Fcfa)	516		592		1 017		2 358	
Score / Dépenses publiques	0,125	0,107	0,033	0,041	0,008	0,012	0,003	0,004

Source : Calculs des auteurs.

**Tableau 5.6 : Distribution de la population 15–59 ans, non scolarisée, le selon statut d'emploi**

Population totale 15–59 : <b>100</b>	Inactifs : <b>12,7</b>				
	Actifs : <b>87,3</b>	Chômeurs : <b>16,7</b>			
		Employés : <b>70,7</b>	Secteur informel : <b>64,9</b>	Agricole : <b>41,2</b>	
				Non agricole : <b>33,7</b>	
			Secteur moderne : <b>5,7</b>	Privé : <b>3,4</b>	Non qualifiés : <b>2,2</b>
		Public : <b>2,4</b>	Qualifiés : <b>3,6</b>		

Source : ENV.

présente ces scores. Chacune des variables varie en fonction des années d'études jusqu'à supérieur. Sur chaque dimension le score est une mesure de la part de cette variation globale (en %) entre deux niveaux terminaux consécutifs.

Sur la base de chacun des impacts estimés, nous obtenons un score global par grand domaine d'impact social ; ensuite nous additionnons ces scores partiels pour obtenir un score global sur l'ensemble des domaines sociaux examinés. En dépit du caractère grossier de la démarche, on voit que l'enseignement primaire est le niveau d'éducation qui génère les impacts sociaux les plus manifestes. Au total, environ de 60 % des effets sociaux sont déjà obtenus avec les six années du cycle primaire. Ce chiffre est plus élevé pour ce qui concerne l'éducation des enfants (entre 77 et 90 %), l'alphabétisation des femmes (79 %), les connaissances sur les modes de transmission du SIDA (entre 70 et 74 %), et la santé maternelle (entre 58 et 65 %). Par contre il est plus faible pour les variables de santé de l'enfant (environ 41 %) ; et surtout pour l'impact sur les aspects de population (entre 34 et 37 %).

A la marge, la poursuite d'études au premier cycle secondaire apporte une contribution positive qui permet d'approfondir les impacts impliqués par la scolarisation primaire ; mais cet impact additionnel associé à l'enseignement secondaire premier cycle est d'une intensité sensiblement moindre (entre 20 et 25 points pour l'ensemble des domaines d'impact). Au-delà, l'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire second cycle et de l'enseignement supérieur approfondissent certes les impacts sociaux mais ils apportent finalement, à la marge, relativement moins (de l'ordre de 8 à 12 points pour l'enseignement secondaire second cycle et de 8 points pour l'enseignement supérieur).

Cette perspective de priorité relative pour les différents niveaux d'enseignement est renforcée lorsqu'on met en regard leurs impacts spécifiques avec le montant des dépenses publiques qui leur sont associées. Le calcul d'un indicateur rapportant l'impact spécifique et le coût (dernière ligne du tableau 5.6) montre que l'impact par unité de coût du primaire est environ trois fois plus grand que l'indicateur correspondant pour le premier cycle secondaire, 11 fois plus grand que dans le second cycle secondaire et quarante fois plus grand que dans le supérieur.

### L'impact de l'éducation dans la sphère productive

Lorsqu'on considère le fonctionnement de l'économie comme référence pour traiter de l'efficacité externe, la question de la contribution du système d'éducation et de formation au développement économique du pays devient incontournable. Une meilleure

connaissance de la structure productive et des demandes de l'économie en main d'œuvre devrait permettre de mieux définir la production scolaire (en quantité et en qualité) afin d'équiper en capital humain les générations de jeunes pour leur permettre une bonne insertion économique et sociale au plan individuel et pour maximiser la croissance et le développement économique au plan collectif.

### *Relations entre produits du système éducation-formation et structures productives*

#### *Contexte du marché de l'emploi et productivité du travail*

En 2002, la population non scolarisée du groupe d'âge de 15 à 59 ans comprend 8,142 millions de personnes. Parmi elles, 87,3 % sont actives ; 16,7 % de la population totale (19,1 % de la population active) se déclare au chômage, 70,7 % de la population totale déclarant occuper un emploi. Comme dans les autres pays à faible revenu de la région, le contexte du marché de l'emploi en Côte d'Ivoire est marqué par une dualité forte, caractérisée par l'opposition entre le secteur informel<sup>72</sup> et le secteur formel, caractérisé par le paiement d'impôts et de taxes, ainsi que par l'enregistrement des travailleurs à un régime de sécurité sociale. Dans le pays, il est estimé en 2003 (i) que le secteur moderne occupe 5,7 % de la population totale (8,8 % de la population active), les deux cinquièmes étant employés dans le secteur public et les trois cinquièmes dans le secteur privé (l'emploi dans le secteur moderne se répartissant lui-même entre environ deux tiers d'emplois qualifiés et un tiers d'emplois sans qualification) alors que (ii) le secteur informel assure un emploi à 91,9 % de la population employée (64,9 % de la population totale, dont 31,2 % dans l'agriculture et 33,7 % dans des emplois informels non agricoles variés).

Le tableau 5.6 résume, pour l'année 2003, cette distribution de la population de 15 à 59 ans, non scolarisée, selon son statut vis-à-vis de l'emploi.

Comme cela a été discuté dans le chapitre 1 de ce rapport, cette situation observée en 2003 résulte d'une dynamique forte des structures de la population active au cours des 20 dernières années. Sur cette période, les évolutions importantes dans les différentes composantes de la population active ont aussi été marquées par des évolutions significatives en termes de productivité apparente du travail, comme cela ressort clairement des informations contenues dans le tableau 5.7 ci-après, et comme les illustrent le graphique 5.4 qui en est tiré.

Au niveau global, la période allant de 1985 à 2003 n'est pas faste pour le pays, la productivité apparente du travail, exprimée en dollars des Etats-Unis constants de 2005, diminuant de près de 25 % sur la période, passant de 2 240 USD en 1985 à 1 701 USD en 2003.

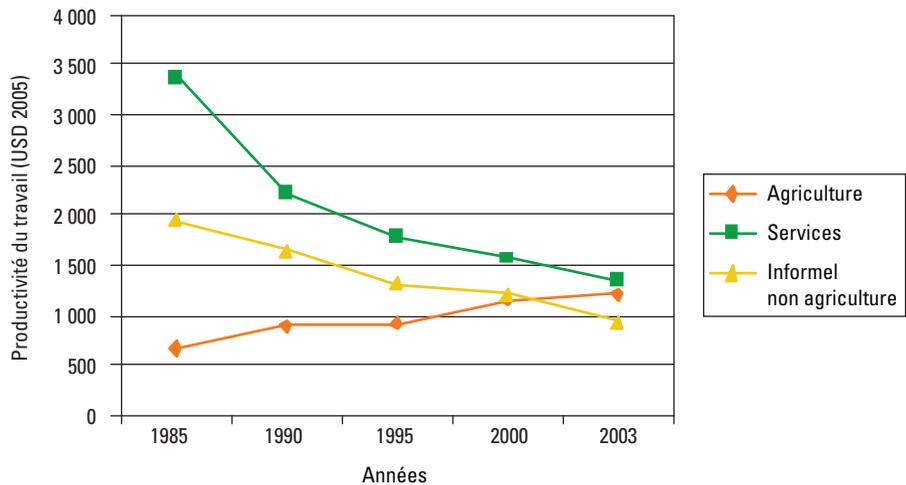
Si on se situe en 1985, la productivité moyenne estimée pour le secteur agricole est relativement faible (666 dollars de 2005) alors que celle du secteur des services est sensiblement plus forte (3 367 dollars). Mais celle-ci est la composante agrégée (i) du secteur moderne (public et privé) des services où le niveau de rémunération est sensiblement

<sup>72</sup>Au sein duquel il est utile d'établir une distinction entre l'agriculture et les activités non agricoles.

**Tableau 5.7 : Productivité apparente du travail dans différents segments d'emploi, 1985–2003**

Productivité apparente du travail (USD de 2005)	1985	1990	1995	2000	2003
Globale	2 240,9	1 926,0	1 746,8	1 831,6	1 701,3
Agriculture	666,7	887,4	926,8	1 144,9	1 217,9
Services	3 367,4	2 214,3	1 770,0	1 565,0	1 352,5
Informel non agri	1 930,0	1 638,0	1 307,0	1 212,0	945,0
Industrie	17 436	18 305	20 232	30 200	29 505

Source : Calculs des auteurs.

**Graphique 5.6 : Productivité apparente du travail (US\$ de 2005), selon le secteur d'emploi, 1985–2003**

Source : Calculs des auteurs.

plus élevé et (ii) du secteur informel (non agricole) pour le domaine des services où la productivité du travail est en moyenne nettement moins bonne. Sur la base de la part du secteur moderne et d'une évaluation de son niveau moyen de rémunération, nous avons estimé que la productivité apparente moyenne dans le secteur informel des services s'établissait autour de 1 930 dollars (de l'année 2005) en 1985. Ce dernier chiffre est donc sensiblement plus élevé que celui estimé pour la productivité apparente du travail dans l'agriculture.<sup>73</sup>

Lorsqu'on se déplace maintenant depuis l'année 1985 vers la période actuelle, on observe, une tendance continue qui est différenciée selon qu'il s'agit du secteur agricole

<sup>73</sup>Notons que cette première observation comparative de la productivité du travail dans le secteur agricole et dans le secteur informel non agricole est cohérente avec les mobilités intersectorielles constatées et une augmentation forte du nombre des individus employés dans le secteur informel non agricole (le secteur moderne exerce évidemment une très forte attraction du fait des forts différentiels de revenu en sa faveur, mais son accès est régulé alors que celui au secteur informel ne l'est pas) de l'économie ivoirienne.

**Tableau 5.8 : Bilan formation-emploi; flux en base annuelle autour de l'année 2002**

Distribution des sortants du système d'éducation-formation			Distribution des emplois offerts			
Niveau de sortie	Nombre	%	Secteur	Profession	Nombre	%
Supérieur	31 500	9	Moderne	Cadre	8 400	2,4
				Emploi qualifié	6 500	1,9
				Emploi non qualifié	6 150	1,8
Second cycle secondaire complet et incomplet	38 500	11	Informel	Informel non agricole	145 000	41,4
Premier cycle secondaire complet	10 500	3				
Premier cycle secondaire incomplet	38 500	11				
Primaire complet	42 000	12		Agricole	183 950	52,6
Primaire incomplet	84 000	24				
Jamais fréquenté l'école et Primaire incomplet	105 000	30				
<b>Total de la cohorte</b>	<b>350 000</b>	<b>100</b>		<b>Total</b>	<b>350 000</b>	<b>100</b>

Source : ENV 2002.

ou du secteur non agricole au sein du secteur informel global. Les données du tableau 5.8 et du graphique 5.4 sont à cet égard très claires. Depuis 1985, on assiste (i) à une amélioration plus ou moins continue de la productivité du travail en agriculture (alors que les nombres d'individus qui y sont employés augmentent peu) et (ii) une baisse progressive de la productivité apparente moyenne du travail dans le secteur informel non agricole au fur et à mesure que le nombre des individus qui s'y emploient augmente (et il augmente fortement comme cela a été clairement identifié plus haut (tableau 1.2).

Cette baisse de la productivité moyenne du travail dans le secteur informel non agricole en forte expansion quantitative amène évidemment à se poser des questions sur la nature des actions structurelles incitatives et en formation de compétences pour ce secteur dans la mesure où il n'arrive plus (sans doute depuis de nombreuses années) à absorber efficacement les individus qui ne sont et ne seront pas agriculteurs et qui ne trouveront pas à s'employer dans le secteur moderne de l'économie nationale.

*Mise en regard de l'offre de qualifications produites dans le système d'éducation et de formation avec les emplois offerts sur le marché global du travail ; analyse en flux*

Dans la perspective d'établir un bilan formation-emploi dynamique pour les années récentes, il convient de disposer d'indications sur le nombre des personnes employées dans les différents secteurs de l'économie à plusieurs dates, ainsi que sur leur distribution par mode de rémunération (en distinguant notamment le salariat moderne de l'emploi indépendant). De façon pratique, on cherche à mettre en regard, pour une pseudo classe d'âge de x milliers de jeunes sortant du système scolaire au cours d'une année, d'une part la distribution des niveaux terminaux de formation et d'autre part celle des emplois offerts par mode de rémunération.

La distribution des niveaux terminaux de formation peut assez directement être dérivée de l'analyse des scolarisations et des statistiques sur les diplômes délivrés. La

distribution des emplois offerts sur une base annuelle au cours des années récentes est plus difficile à établir. En effet, on ne dispose en général pas de telles statistiques et on doit agir par estimations. On travaille ici sur la base de stocks d'emplois en 1998 (données de l'enquête niveau de vie des ménages) et en 2002 (Enquête niveau de vie des ménages) pour dériver des mesures de flux annuels (un examen du nombre moyen des personnes employées par année d'âge de façon transversale dans l'ENV donne une mesure très comparable).<sup>74</sup>

En mettant en regard ces deux distributions [classées (i) par niveau terminal croissant pour les formations et (ii) en allant du secteur traditionnel au secteur de l'emploi moderne], on peut avoir une idée quantitative globale de la pertinence des arrangements en matière de répartition des scolarisations par niveau d'éducation et de formation en fonction de la structure des demandes de l'économie du pays dans la période récente. Le tableau 5.8, ci-après, présente les résultats pour une pseudo cohorte de 350 000 jeunes entrant dans la vie active.<sup>75</sup>

Sur la base de ces chiffres, on observe un fort déséquilibre dans la structure des sortants du système éducatif ivoirien en référence à celle des emplois offerts dans l'économie nationale. Ce déséquilibre peut s'exprimer simplement en disant (i) que, dans la partie basse du système, trop peu de jeunes sortent avec le minimum souhaitable (une scolarisation complète de six années dans le primaire) pour s'insérer dans la vie active dans des conditions où ils pourront être productifs et sortir de la pauvreté (54 % de la classe d'âge est dans ces circonstances non souhaitables), et, par contre (ii) que trop de jeunes se retrouvent dans la partie haute du système et sortent avec des qualifications qui ne trouvent pas une contrepartie raisonnable sur le marché du travail. Ainsi, le nombre des formés dans le supérieur (de l'ordre de 30 000) est-il égal à environ 4 fois celui des emplois de cadres offerts (8 000) ; si on met en regard le nombre des jeunes dont le niveau terminal est le second cycle secondaire ou le supérieur, on observe d'un côté environ 70 000 et de l'autre 15 000 emplois qualifiés dans le secteur de l'emploi moderne. Dans ces conditions on anticipe bien sûr des situations de chômage et/ou de sous-emploi de la part des sortants à ces niveaux d'études. Au total, la disjonction semble notable entre la structure du système éducatif et celle de l'économie nationale.

#### *Les emplois occupés selon le niveau de sortie du système d'éducation-formation*

Ayant une idée de comment se fait, en flux, l'insertion des nouveaux diplômés dans la vie active, on peut aussi compléter l'analyse par une approche de l'équilibre du marché du travail en termes de stocks. Pour cela, on cherche à mettre en regard pour l'ensemble de la population active occupée âgée 15–59 ans, le niveau éducatif atteint avec la position en termes d'emploi. Le tableau 5.9, ci-après, donne les informations issues de l'enquête ENV de 2002.

Pour l'ensemble des individus, la relation entre le niveau d'éducation/formation et le statut dans l'emploi est globalement cohérente. Les emplois supérieurs (cadres supé-

<sup>74</sup>Sur ce point de nouveau, on notera le regret qu'il y a à ne pas avoir pu disposer à temps des bases de données de l'ENV de l'année 2008.

<sup>75</sup>Il faut certes avoir conscience que les chiffres proposés dans le tableau 5.9, ci-dessus, ne sont que des ordres de grandeur, mais tout de même sans doute des ordres de grandeur raisonnables.

**Tableau 5.9 : Distribution des actifs de 15–59 ans selon leur niveau d'éducation ou de formation et leur statut dans l'emploi, en 2002**

	Aucun	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Technique et professionnel	Supérieur	Ensemble
Cadres supérieurs	0,0	0,2	0,7	2,8	4,1	23,5	1,2
Cadres moyens	0,0	0,2	2,5	12,2	17,3	17,0	1,8
Emplois qualifiés	0,4	1,2	4,9	12,8	15,4	9,4	2,3
Emplois non qualifiés	0,4	0,8	2,0	3,0	1,7	0,7	0,8
Informel non agricole	23,6	31,5	36,5	29,5	19,4	19,4	27,2
Informel agricole	62,5	41,0	25,6	15,1	11,6	3,8	47,5
Chômeur	13,2	25,2	27,7	24,5	30,4	26,3	19,2
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

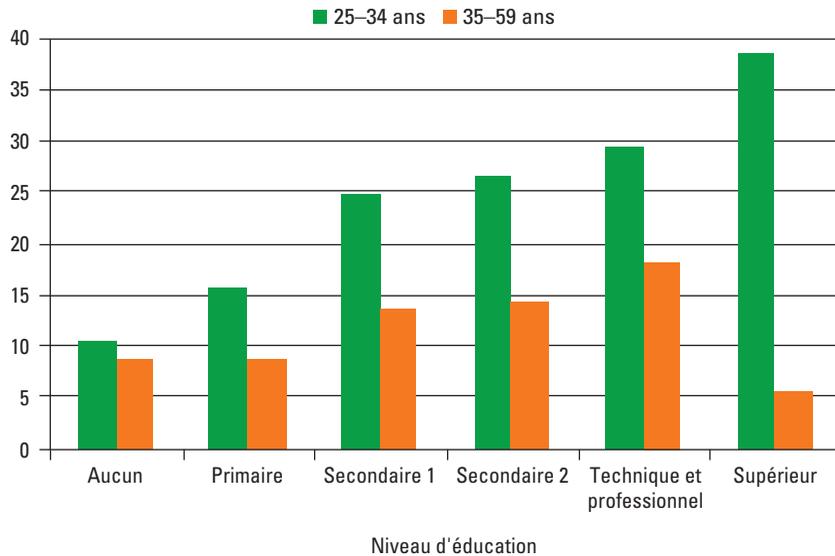
Source : ENV 2002.

rieurs, cadres moyens) sont essentiellement occupés par les personnes les plus éduquées, alors que les emplois les moins qualifiés et les emplois informels sont surtout occupés par les personnes ayant les niveaux d'éducation les plus faibles. Toutefois cette cohérence globale coïncide aussi avec d'importantes difficultés d'insertion pour tous les sortants du système d'éducation et de formation. En effet, sur la population d'âge compris entre 15 et 59 ans et qui a accédé à l'école, seulement 74 % ont un emploi, quel qu'il soit. Si on considère les formés du second cycle secondaire et ceux de l'enseignement technique et professionnel, une proportion aussi élevée que 71 % d'entre eux sont dans une situation d'emploi non souhaitable, car ils sont au chômage ou ils occupent un emploi non qualifié qui ne correspond pas à leur formation. Seuls 40 % des formés du supérieur ont un emploi de cadre dans le secteur moderne de l'économie.

La situation décrite ci avant concerne des générations différentes. Ceci indique que le déséquilibre entre les formations offertes par le système éducatif et les emplois existants sur le marché du travail est bien une réalité structurelle. Il est utile d'avoir un éclairage sur l'évolution dans le temps du déséquilibre constaté précédemment. Pour cela, nous reprenons cette même analyse en termes de stock, mais en opposant les groupes d'âge jeune (25–34 ans) à celui de leurs aînés (50–59 ans).

L'examen de la situation des 25–34 ans indique pour les plus jeunes des difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi encore plus fortes que pour les plus âgés. Comme l'illustre le graphique 5.6, le taux de chômage chez les 25–34 ans est plus élevé que chez les 35–59 ans pour chacun des niveaux d'éducation. Concernant le secondaire général, l'enseignement supérieur et le technique et professionnel, le taux de chômage est respectivement de 27, 29 et 39 % chez les 25–34 ans, contre 14, 18 et 5 % chez les 35–59 ans. On note également que la différence entre le taux de chômage des 25–34 ans et celui des 35–59 ans augmente avec le niveau d'éducation, et que la situation des formés du supérieur sur le marché du travail ivoirien s'est particulièrement détériorée, avec un taux de chômage des 25–34 ans 7 fois plus élevé que celui constaté chez les 35–59 ans.

Concernant l'adéquation entre la formation et l'emploi, on retrouve, de façon globale, la surproduction des niveaux élevés du système éducatif, mais observe aussi que ce déséquilibre est particulièrement important au sein de la population jeune. Parmi les actifs formés du secondaire général de 25 à 34 ans, 28 % ont un emploi qualifié

**Graphique 5.7 : Taux de chômage chez les 25–34 ans et les 35–59 ans, en 2002**

Source : ENV.

dans le secteur moderne de l'économie, contre 50 % chez les 50–59 ans, soit un écart de 22 points de pourcentage. Chez les sortants du supérieur, les plus jeunes ont également moins d'emplois qualifiés dans le secteur moderne, avec un écart de 21 points de pourcentage. Dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, même si les difficultés d'insertion sont importantes (56 % des formés de 25–34 ans n'ont pas d'emploi qualifié dans le secteur moderne de l'économie), l'évolution dans le temps n'indique pas une détérioration mais plutôt une certaine amélioration. Parmi les formés de ce niveau d'enseignement, 54 % ont un emploi qualifié dans le secteur moderne, contre 50 % chez les 50–59 ans.

#### *Problème de quantité ou de qualité ?*

On pourrait arguer que l'insertion sur le marché du travail résulte du degré d'adéquation à la fois dans les dimensions quantitatives et qualitatives entre les emplois disponibles et les formés du système éducatif. Il existe une possibilité que les difficultés d'insertion des formés de la partie haute du système éducatif soient liées au fait que ceux-ci n'ont pas les profils requis pour occuper des emplois effectivement disponibles ; mais il existe l'autre possibilité que la formation soit bien pertinente, mais qu'elle soit distribuée dans des nombres excédentaires par rapport à la demande quantitative émanant du marché du travail.<sup>76</sup> La comparaison internationale permet d'examiner la vraisemblance de ces différentes conjectures. On dispose en effet pour 22 pays africains, de la proportion

<sup>76</sup>Il existe bien sur la possibilité que les difficultés d'emplois résultent des deux causes avec des nombres excédentaires d'individus mal formés.

**Tableau 5.10 : Distribution des actifs de 25–34 ans et de 50–59 ans selon le niveau d'éducation-formation et le statut dans l'emploi, en 2002**

25–34 ans							
	Aucun	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Technique et professionnel	Supérieur	Ensemble
Cadres supérieurs	0,0	0,1	1,1	4,2	5,2	13,2	1,1
Cadres moyens	0,0	0,3	1,1	10,0	16,8	21,5	2,0
Emplois qualifiés	0,3	1,2	5,0	14,2	31,6	17,4	3,1
Emplois non qualifiés	0,6	0,7	2,8	5,1	6,1	1,3	1,3
Informel non agricole	29,7	45,5	57,8	51,1	38,9	43,1	39,8
Informel agricole	69,4	52,2	32,1	15,5	1,3	3,5	52,7
<b>Ensemble des emplois</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Occupé	89,7	84,2	75,4	73,4	70,8	61,5	83,0
Chômeur	10,3	15,8	24,6	26,6	29,2	38,5	17,0
<b>Population active</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
50–59 ans							
	Aucun	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Technique et professionnel	Supérieur	Ensemble
Cadres supérieurs	0,0	1,8	2,9	6,3	0,0	56,8	3,6
Cadres moyens	0,1	0,6	13,9	10,6	29,7	12,5	2,2
Emplois qualifiés	0,4	6,4	11,7	33,4	20,2	4,0	2,9
Emplois non qualifiés	0,9	3,6	7,2	0,0	4,4	0,0	1,6
Informel non agricole	20,7	24,7	22,7	31,6	18,6	8,9	20,9
Informel agricole	77,9	62,9	41,6	18,2	27,1	17,8	68,7
<b>Ensemble des emplois</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Occupé	91,1	91,1	86,2	85,5	81,8	94,6	90,7
Chômeur	8,9	8,9	13,8	14,5	18,2	5,4	9,3
<b>Population active</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

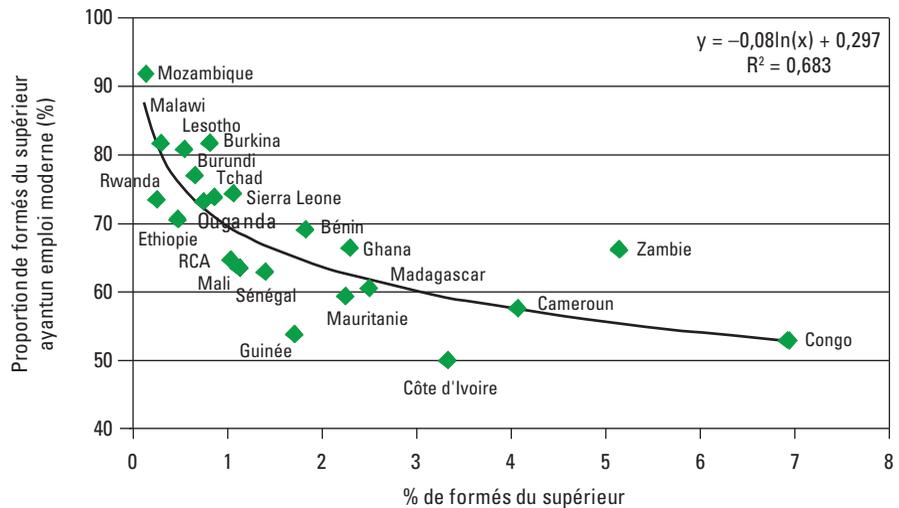
Source : ENV.

de formés du supérieur au sein de la population de 15–59 ans, et parmi ces formés du supérieur de la proportion d'actifs ayant un emploi dans le secteur moderne de l'économie. On observe une relation globalement décroissante entre la production de formés du supérieur au sein du pays, et leur insertion dans le secteur des emplois modernes. Au-delà du sens de cette relation qui est intuitif, l'intensité de celle-ci (le  $R^2$  est de 68 %) indique que la dimension quantitative est essentielle pour expliquer les difficultés d'insertion sur le marché du travail pour les individus qui ont atteint l'enseignement supérieur.

Une analyse complémentaire, sur fonds de comparaison internationale, apporte des éléments fixant des balises quantitatives sans doute utiles à considérer.<sup>77</sup> L'analyse a consisté à d'abord mettre en regard le taux de chômage des diplômés dans un pays avec le nombre des emplois modernes qualifiés disponibles dans ce même pays, ce nombre

<sup>77</sup>Cette analyse est extraite de Alain Mingat "Education and Labor Markets : a Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries", 2007 ; Banque Mondiale.

**Graphique 5.8 : Relation entre stock de formés du supérieur et insertion dans le secteur moderne de l'économie, 22 pays africains**



Source : Calculs des auteurs.

d'emplois modernes étant lui-même lié au niveau de développement du pays et à la structure de son économie. Sur cette base, on opère par simulation en estimant quelle serait la couverture du système d'enseignement supérieur qui, dans un pays donné à un moment de son stade de développement économique, serait compatible avec un taux de chômage des formés à ce niveau d'études qui resterait inférieur à une référence choisie, par exemple à 20 ou 30 %. Dans la situation actuelle, le nombre d'étudiants du supérieur pour 100 000 habitants est estimé à environ 780 et leur taux de chômage à 39 %. A titre illustratif, si on souhaitait qu'en 2020 (compte tenu de prévisions raisonnables de croissance du PIB du pays), ce dernier taux reste autour de 20 %, cela suggérerait un indicateur de couverture de l'ordre de 550, soit un nombre d'étudiants de l'ordre de 150 000 à cette date. Bien sur, cette référence « souhaitable » de 150 000 étudiants en 2020 (pour contenir à 20 % le risque de chômage des formés) ne doit pas être considérée de façon ni mécanique ni normative ; mais si on se rappelle que le nombre d'étudiants au cours de l'année 2007 est déjà un peu supérieur à ce nombre, on comprend l'ampleur des enjeux potentiels.

La question de la surproduction dans la partie haute du système éducatif ivoirien (2<sup>nd</sup> cycle secondaire, enseignement technique et professionnel, supérieur) par rapport au marché de l'emploi doit être mise en rapport avec les revenus des sortants du système éducatif dans les différents secteurs qu'ils occupent. En effet si des sortants du supérieur ou de l'enseignement technique ont des revenus élevés dans le secteur informel, ceci représente une contribution de ces niveaux d'études à la productivité du secteur informel et à la pertinence des études. Par contre la question de l'inadéquation quantitative formation-emploi devient plus prégnante si les individus qui ont des niveaux d'éducation élevés n'ont pas, dans le secteur informel, des revenus raisonnablement compatibles avec ce qui serait attendu du fait de leur formation.

### Le rendement économique du capital humain utilisé

Les activités scolaires mobilisent des ressources (publiques/privées, financières/en temps) dans la perspective de produire des individus plus performants dans leur vie active, sont considérées comme des investissements. Et selon certaines conventions, il est possible de calculer le retour sur investissement, des taux de rendement de l'éducation et de la formation. La théorie du capital humain fournit un cadre qui permet d'estimer l'accroissement des revenus individuels résultant d'une année d'études supplémentaire. Le modèle standard est celui de Mincer et Becker ; il suppose que les salariés sont plus ou moins rémunérés à leur productivité marginale (hypothèse d'un marché concurrentiel) et que celle-ci augmente avec le capital humain accumulé. Les différentiels de salaires observés selon le niveau de formation sont alors une mesure des gains de productivité procurés par la formation.

A titre descriptif global, il est intéressant de partir de l'observation des revenus annuels moyens obtenus par les actifs employés selon leur niveau d'études. Le tableau 5.11, ci-après, propose les données fournies par l'enquête ENV de 2002.

Examinons en premier la relation moyenne globale entre le revenu mensuel des travailleurs et le niveau d'éducation. Cette relation est croissante, avec un revenu mensuel moyen qui passe de 38 900 Fcfa pour des travailleurs sans instruction à 51 150 Fcfa pour ceux qui ont le premier cycle du secondaire comme niveau terminal, et à 150 231 Fcfa pour ceux qui ont atteint l'enseignement supérieur. Cette première analyse globale de la relation entre la formation et le revenu des travailleurs doit être affinée pour tenir compte des autres facteurs qui influent sur le revenu des travailleurs et identifier l'effet propre du revenu sur le revenu (et surtout pour prendre en compte le fait que les études ont un coût).

Pour déterminer le taux de rendement privé ou individuel de N années d'études, une pratique standard consiste à se fonder sur le modèle de Mincer qui estime une équation dont la spécification de base est la suivante :

$$\ln(Y) = c + rN + aE + bE^2 + u$$

**Tableau 5.11 : Revenu mensuel moyen (Fcfa) des travailleurs selon le statut dans l'emploi et le niveau d'études le plus élevé, 2002**

	Aucun	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	ETFP	Supérieur	Ensemble
Cadre supérieur	255 900	256 461	268 142	282 605	295 480	367 220	<b>288 229</b>
Cadre moyen	158 423	158 983	170 665	185 127	198 003	269 743	<b>190 752</b>
Emploi qualifié du secteur moderne	115 350	115 910	127 592	142 054	154 930	226 670	<b>147 679</b>
Emploi non qualifié du secteur moderne	88 102	88 663	100 344	114 807	127 682	199 422	<b>120 431</b>
Informel non agricole	43 385	43 945	55 627	70 089	82 965	154 705	<b>75 714</b>
Informel agricole	21 171	21 732	33 413	47 876	60 751	132 491	<b>53 500</b>
<b>Ensemble</b>	<b>38 911</b>	<b>39 471</b>	<b>51 153</b>	<b>65 615</b>	<b>78 491</b>	<b>150 231</b>	<b>71 240</b>

Source : ENV 2002.

**Tableau 5.12 : Estimation de la relation entre années d'études et le revenu des travailleurs, (25–35 ans), en 2002**

Variable	Coefficient	Significativité
Années d'études	0,020	***
Années d'études au carré	0,005	***
Formation technique	0,125	***
Expérience	0,041	***
Expérience au carré	-0,001	***
Public / Informel	0,985	***
Privé / Informel	0,892	***
Homme / Femme	0,457	***
Constante	8,987	***

Variable dépendante : ln (revenu), R2 = 0,277, \*\*\* : significatif à 1%.

Source : ENV 2002.

des travailleurs. L'estimation économétrique est conduite pour une population jeune, de 25 à 34 ans, de sorte à identifier les forces en action pour les jeunes récemment sortis du système de formation. Le tableau 5.12, ci-après, donne les résultats obtenus pour la population des actifs occupés (donnés de l'ENV, 2002).

Sur la base de la population qui a déclaré un revenu dans l'enquête, le taux de variation du revenu en fonction des années d'études marginales est en moyenne de 2 % pour les premières années d'éducation et il augmente substantiellement avec le nombre des années d'études (8 % pour un primaire complet, de l'ordre de 12 % à la fin du premier cycle secondaire, 15 % pour le baccalauréat et 18 % pour le supérieur). A durée d'études comparables, ceux qui ont fait des études techniques gagnent un peu plus que ceux qui ont suivi un cursus général, et le différentiel de revenu est environ de 14 %.

Le rendement d'une année d'expérience est d'environ 4 % ; il diminue lorsque l'expérience augmente, selon une structure classique dans ce type d'analyse. La structure des revenus indique aussi qu'à caractéristiques scolaires comparables, les hommes ont en moyenne un revenu considérablement plus élevé que celui des femmes (ils gagnent en moyenne plus de 40 % plus que leurs homologues femmes) ; un différentiel de gain est observé dans tous les pays ou presque mais on peut noter qu'il est spécialement fort dans le cas de la Côte d'Ivoire.

Mais le secteur d'emploi contribue très intensément à la structuration de la distribution des revenus dans le pays : pour des individus de même niveau éducatif, de même expérience professionnelle et de même sexe, le niveau de revenu est en moyenne maximum dans le secteur public et le plus faible dans le secteur informel agricole. La différence entre le secteur public et le secteur privé moderne est significatif et vaut en moyenne 9 % au bénéfice du secteur public ; mais la rupture est grande entre les niveaux de revenu entre le secteur moderne (public et privé) et le secteur informel non agricole, dans la mesure où des individus de mêmes caractéristiques scolaires gagnent à peine plus de la moitié dans le secteur informel que dans le secteur moderne.

Au total, il ressort que la dimension duale de l'économie ivoirienne est très accentuée. Ceux qui ont des études longues ont plus de chances d'avoir accès au secteur de l'emploi

Dans cette relation, Y est le revenu individuel, N le nombre d'années d'études et E l'expérience professionnelle. Cependant le rendement en fonction du nombre d'années d'études n'étant éventuellement pas constant pour tous les niveaux de scolarisation, nous ajoutons dans l'équation un terme carré. Dans le cas de la Côte d'Ivoire, on peut penser que plusieurs autres facteurs expliquent les différences de revenu, au-delà de la durée des études. Le secteur institutionnel, le sexe, le caractère technique ou non de la formation reçue peuvent également avoir un effet sur le revenu

**Tableau 5.13 : Taux de rendement privés/sociaux de l'éducation par niveau d'études**

	Aucun	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	ETFP	Supérieur
Revenu mensuel	16 925	23 126	35 179	53 844	61 032	90 636
Taux de chômage (%)	10	16	25	26	29	38
Espérance de gain	15 180	19 484	26 531	39 719	43 575	56 400
Rendement privé (%)		4,3	6,5	10,8	12,1	9,2
Rendement social (%)		3,0	3,9	6,1	4,4	3,9

Source : Calcul des auteurs à partir de l'ENV.

moderne beaucoup plus rémunérateur et les bénéfices de la scolarisation tiennent à la fois à l'augmentation de ces chances et au fait que les études y sont aussi bien valorisées. Mais au niveau global, il y a une proportion croissante d'individus qui n'ont pas accès au secteur de l'emploi moderne créant d'une part frustration au plan individuel et faible efficacité externe dans l'usage des ressources publiques engagées pour les études au plan collectif et sociétal.

Le nombre d'années d'éducation et de formation contribue donc bien à augmenter le revenu des travailleurs, mais une question est de savoir si ce supplément de gains de ceux qui ont fait des études techniques est à la hauteur du coût sensiblement plus élevé de la formation. Par ailleurs compte tenu de l'existence d'un niveau élevé de chômage, certains formés ne tirent aucun bénéfice de la formation qu'ils ont reçue. Pour estimer le rendement de l'éducation et de la formation, il est donc utile de tenir compte d'une part des coûts de formation attachés aux différents niveaux de formation (coûts directs et d'opportunité), et d'autre part du taux de chômage des formés de ces mêmes niveaux d'enseignement qui réduit l'espérance de gains des formés de chacun de ces niveaux. Le tableau 5.13 montre les résultats obtenus.

Le tableau 5.13 propose une mesure des rendements privés et sociaux de l'éducation/formation. La rentabilité privée de l'éducation est globalement croissante avec le niveau d'études. Elle passe de 4,3 % pour les formés du primaire (par rapport aux actifs de 25–34 ans sans instruction) à 6,5 % et 10,8 % respectivement pour les deux cycles de l'enseignement secondaire, et à 9,2 % dans l'enseignement supérieur. Les taux de rendement sociaux de l'éducation sont inférieurs aux taux de rendement privés, eu égard à l'introduction des coûts unitaires publics de formation dans le calcul ; la différence entre rendement public et privé est globalement d'autant plus accentuée qu'on monte dans l'échelle des niveaux d'études dans la mesure où les coûts unitaires augmentent aussi de façon très rapide. Ceci est spécialement visible dans l'enseignement technique et professionnel (taux privé de 12,1 % et taux social seulement de 4,4 %) et dans l'enseignement supérieur (taux privé de 9,2 % et taux social seulement de 3,9 %) eu égard au niveau élevé du coût unitaire relativement aux autres niveaux d'enseignement. Les taux de rendement sociaux de l'éducation — formation sont plutôt faibles, avec des valeurs proches de 4 %, le maximum étant atteint au niveau du secondaire second cycle qui a un taux de rendement social de 6,1 %.

## Réflexions pour la structure du système et la politique d'éducation et de formation

Les informations empiriques accumulées dans ce chapitre conduisent à éclairer les réflexions sur la structure du système. En premier lieu, il importe de noter qu'il existe une forte convergence entre les informations concernant les impacts sociaux et celles concernant les impacts économiques de l'éducation.

- La **dimension sociale** nous indique l'importance qu'il y a à ce que tous les jeunes aient au moins une scolarisation complète dans le cycle primaire ; c'est là que se construit la plus grande partie des impacts de l'éducation sur des variables telles que l'alphabétisation des adultes, la réduction des risques de pauvreté, les variables de santé de la mère et des enfants. Le premier cycle secondaire, et ultérieurement le second cycle secondaire, apportent bien de manière complémentaire des bénéfices additionnels mais ceux-ci sont sensiblement plus faibles. Compte tenu d'une part de cette structure des impacts et d'autre part des coûts unitaires relatifs du primaire et du premier cycle secondaire (2,5 fois plus élevés dans le premier cycle secondaire que dans le cycle primaire), il ne fait pas de doute qu'une forte priorité d'action est pour l'expansion du cycle primaire vers un achèvement universel. Cela n'implique pas qu'il ne serait pas pertinent de développer aussi la couverture du premier cycle secondaire (car il existe des impacts sociaux additionnels attachés à ce niveau), mais ceci constitue de façon manifeste une priorité moindre.
- La **dimension économique** nous indique l'existence d'un déséquilibre structurel (qui serait fortement croissant si les tendances récentes étaient poursuivies) dans le système éducatif ivoirien avec une base trop étroite du système et un sommet un peu large compte tenu de l'absorption des diplômés sur le marché du travail national.

**La base est trop étroite** car la croissance dans une économie duale comme celle de la Côte d'Ivoire, tient certes à une extension progressive du secteur de l'emploi moderne, mais aussi à des gains de productivité du travail dans le secteur informel (agricole et non agricole) qui continuera d'employer la très grande majorité de la population active. Or ces gains de productivité ne seront pas obtenus avec une population majoritairement analphabète, comme dans la situation présente. Une scolarisation complète et universelle au cycle primaire constitue un minimum incompressible à cet égard. Là encore une formation plus longue dans le premier cycle secondaire serait porteuse de bénéfices dont on a pu identifier la réalité dans les analyses empiriques.

Dans la situation actuelle, **le sommet de la pyramide éducative est un peu large** car les difficultés d'emploi des formés dans l'enseignement technique, le secondaire second cycle et le supérieur sont manifestes dans les différentes analyses qui ont été réalisées. Les tendances récentes à l'œuvre dans le système entraîneraient une dégradation forte par rapport à une situation actuelle qui n'est pas bonne ni en matière d'efficacité ni en matière d'équité. La réflexion pour cette partie haute du système pourrait alors être (i) de cibler davantage la diversification (davantage de professionnalisation dans le supérieur, rôle de l'enseignement privé intégré dans la stratégie nationale, recours pour partie à l'enseignement à distance qui est une réelle option à l'horizon 2015) et (ii) de contrôler

les nombre de formés en relation raisonnable avec les demandes du marché du travail. Pour cela, un cadre général de planification ex-ante est nécessaire, mais la mise en place de dispositions spécifiques (contrats d'établissement avec des institutions publiques ou privées jouissant d'une autonomie suffisante, formules de financement intégrant la performance des sortants sur le marché du travail, . . .) pourront sans doute être explorée pour compléter le dispositif.

Dans un système où la base devrait s'élargir de façon sensible (le nombre de jeunes en fin de primaire pourrait passer de 180 000 à 380 000 entre 2004 et 2015), alors que le nombre de ceux qui auront accès au supérieur sera limité (il pourrait certes un peu augmenter mais dans des proportions faibles), cela impliquera **la mise en place d'une formule de régulation des flux entre la fin du primaire et l'accès au supérieur**. Une première question consiste à identifier comment distribuer cette régulation entre les trois paliers possibles : (i) fin de primaire, (ii) fin de premier cycle secondaire et (iii) fin de second cycle secondaire. L'expérience dans des pays tels que la Côte d'Ivoire suggère que la régulation des flux dans l'accès au supérieur est difficile ; on conclut provisoirement qu'il s'agira davantage d'orientation que de sélection. C'est donc principalement aux deux autres paliers qu'il faudrait faire porter les actions.

Enfin, dans la mesure où la régulation des flux sera inévitable et ce, quel que soit le choix sur son fractionnement entre les différents paliers, la question est qu'elle soit organisée d'une façon qui soit (i) équitable (en particulier pour ne pas trop défavoriser les ruraux, les filles et les pauvres), (ii) socialement acceptable (ce qui implique sans doute que quelque chose soit fait pour ceux qui mettraient un terme à leurs études à ces paliers) et (iii) économiquement efficace (ce qui suggère que des formules diversifiées de formation professionnelle courte, ciblées sur l'insertion dans le secteur de l'économie informelle, pourraient être étudiées pour une certaine proportion des jeunes sortant du système à ces paliers, permettant ainsi d'envisager des gains dans la productivité du travail dans cette partie de l'économie nationale).



# Équité et disparités dans le système éducatif ivoirien

La question d'équité en matière d'éducation est une préoccupation cruciale tant pour les systèmes en expansion quantitative que pour les systèmes déjà stabilisés. D'abord parce que l'atteinte d'une éducation pour tous passe nécessairement par la mise en place d'un système éducatif inclusif, sans discrimination aucune. Ensuite parce que si l'éducation constitue un axe prioritaire dans toutes les stratégies de lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales, il paraît logique que garantir une éducation équitable à tous constitue un élément important. Enfin, au-delà de ces explications qui relèvent plus d'une question de justice sociale, la recherche d'une équité en éducation répond également à un objectif d'efficacité économique parce qu'un système non équitable ne garantit pas que les individus les plus « capables » sont ceux qui accèdent aux niveaux supérieurs.

Ainsi le droit à l'accès équitable à une éducation pour tous les enfants conduit à souhaiter que des caractéristiques telles que le sexe, le niveau de vie, le milieu de résidence ne soient pas des facteurs déterminants de la scolarisation.

L'objet de ce chapitre est de trouver une réponse aux deux questions essentielles que sont :

- Chaque enfant a-t-il les mêmes chances de scolarisation?
- Les dépenses publiques en éducation bénéficient-elles à tous dans la même proportion ?

## Des inégalités dans les scolarisations

Cette partie sera organisée en deux sections, (i) la première examine les différenciations de façon globale sur l'ensemble du système, (ii) la seconde aborde les aspects de différenciations sociales sur la base des profils de scolarisation.

### Perspective globale

Le tableau 6.1 donne pour chaque niveau d'éducation, la répartition des jeunes de 5 à 24 ans par genre, localisation et niveau de vie.

Trois observations principales résultent des données contenues dans ce tableau :

- (i) Pour chacune des dimensions sociales considérées, il existe des disparités de scolarisation. Par exemple, on trouve plus du double de garçons que de filles dans l'enseignement supérieur. De même, les urbains représentent les trois quarts des effectifs scolarisés au second cycle secondaire alors qu'ils sont en fait minoritaires dans la population du pays. Par ailleurs, dès le premier cycle secondaire, on trouve que les jeunes issus du quintile de revenu le plus pauvre ne représentent que 7 % des effectifs alors que ceux qui sont issus du quintile le plus riche comptent pour 36 % des effectifs scolarisés.
- (ii) Ces disparités existent en général dès le niveau primaire, mais surtout, elles se creusent de façon très sensible au fur et à mesure qu'on considère des niveaux éducatifs plus élevés. A titre d'illustration, la part des urbains est de 44 % au niveau primaire (un chiffre comparable à la représentation de ce groupe dans la population) alors qu'elle est de 61 % au premier cycle secondaire et de 77 % au second cycle.
- (iii) Les disparités selon le genre sont certes tout à fait significatives, mais celles selon le milieu géographique et surtout selon le niveau de richesse familiale sont d'une intensité beaucoup plus grande. Par exemple, au niveau du second cycle secon-

**Tableau 6.1 : Distribution sociale des 5–24 ans aux différents niveaux d'éducation**

	% dans la population	Non scolarisé (%)	Primaire (%)	Secondaire1 (%)	Secondaire2 (%)	Supérieur (%)
<b>Genre</b>						
Garçons	50,5	43	53	60	62	67
Fille	49,5	57	47	40	38	33
<b>Localisation</b>						
Urbain	44	33	44	61	77	95
Rural	56	67	56	39	23	5
<b>Quintile de revenu</b>						
Q1 le + pauvre	19	29	15	7	2	0,9
Q2	19	22	20	13	8	0,3
Q3	20	21	21	19	9	5,3
Q4	21	17	23	25	23	11,8
Q5, le + riche	21	11	21	36	58	81,8
<b>Rapport des chances</b>						
Garçons/filles	1		1,11	1,47	1,60	1,99
Urbains/ruraux	1		1,00	1,99	4,26	24,18
$(Q4+Q5)/(Q1+Q2)$	1		1,14	2,76	7,33	70,57

Source : Calcul des auteurs à partir des données MICS 2006.

daire on trouve 60 % de plus de garçons que de filles, mais 3 fois plus d'urbains que de ruraux et plus de 6 fois plus de jeunes issus de milieu aisé (les deux plus hauts quintiles de revenu) que de milieu défavorisés (les deux quintiles les plus pauvres de la population).

Cette structuration globale des disparités sociales dans l'ensemble du système peut être abordée de manière plus synthétique sur la base du calcul du rapport des chances relatives de scolarisation d'une part au sein de chaque groupe social et d'autre part en se situant à chacun des niveaux éducatifs. La chance d'accès est le rapport entre la représentation d'une catégorie à un niveau éducatif donné et sa représentation au sein de la population nationale ; et l'indicateur des chances relatives pour une dimension sociale donnée, et à un niveau éducatif donné, est le rapport entre les chances du groupe favorisé (garçons, urbains, riches) et du groupe défavorisé (filles, ruraux, pauvres). Cette statistique des chances relatives est proposée dans la partie basse du tableau 6.1. On retrouve de façon claire les trois points évoqués ci-dessus et notamment (i) la croissance des inégalités sociales avec le niveau éducatif<sup>78</sup> (avec des inégalités relatives qui sont relativement moins accentuées au primaire) et (ii) un poids très fort de la dimension géographique (ici dans l'opposition rural/urbain) et davantage encore de la dimension de la richesse du ménage.

### *Disparités au niveau du préscolaire*

Le tableau 6.2 présente la distribution des établissements et des élèves du niveau préscolaire entre les différentes directions régionales du pays.

Les écoles préscolaires sont dans une certaine mesure concentrées dans l'agglomération d'Abidjan, DREN d'Abidjan 1 et d'Abidjan 2 ; elles cumulent plus de la moitié des établissements préscolaires et près de 60 % des enfants inscrits dans ce niveau d'éducation. Même si Abidjan concentre aussi une proportion significative de la population urbaine du pays, il reste que les chances de scolarisation des enfants au niveau préscolaire sont sensiblement plus fortes dans la ville principale que dans le reste du pays.<sup>79</sup>

L'analyse de cette enquête souligne par ailleurs que plus de 80 % des enfants de la classe d'âge de 3 à 5 ans fréquentant le préscolaire en 2006 vivaient dans des ménages plutôt aisés (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> quintiles de revenu). Seul 1,3 % de ces enfants vivaient dans un ménage appartenant au quintile le plus pauvre. La proportion équilibrée des garçons et des filles est sans doute associée au fait que la préscolarisation est surtout le fait de ménages aisés.

Au total, dans la situation actuelle, le préscolaire apparaît donc surtout comme un phénomène urbain qui bénéficie beaucoup plus que proportionnellement aux segments aisés de la population. Ceci tient notamment au fait qu'une partie significative de l'offre

<sup>78</sup>Ces inégalités se creusent fortement d'une part parce que la couverture quantitative se rétrécit au fur et à mesure qu'on monte dans les échelons du système et d'autre part parce que cette concurrence est plus favorable à certains qu'à d'autres.

<sup>79</sup>L'analyse de l'enquête de ménages (MICS, 2006) confirme que les chances de préscolarisation sont beaucoup plus fortes en milieu urbain que rural, et beaucoup plus fortes aussi à Abidjan que dans les autres villes du pays.

**Tableau 6.2 : Répartition des établissements et des effectifs du préscolaire selon la DREN**

DREN	Établissements		Elèves		
	Effectif	%	Effectif	%	% de filles
Abengourou	83	4,1	1 906	4,2	51,3
Abidjan 1	552	27,2	<b>12 785</b>	<b>28,2</b>	49,4
Abidjan 2	575	28,3	<b>13 947</b>	<b>30,8</b>	48,4
Agboville	60	3,0	1 115	2,5	49,1
Bondoukou	70	3,4	1 414	3,1	51,4
Bouaké	160	7,9	2 157	4,8	50,1
Daloa	66	3,2	1 760	3,9	48,5
Dimbokro	47	2,3	956	2,1	50,8
Gagnoa	50	2,5	1 061	2,3	45,6
Korhogo	60	3,0	1 922	4,2	49,6
Man	129	6,3	2 199	4,9	50,2
Odienné	26	1,3	464	1,0	53,9
San Pedro	70	3,4	1 662	3,7	51,2
Yamoussoukro	84	4,1	1 956	4,3	45,9
<b>Ensemble du pays</b>	<b>2 032</b>	<b>100,0</b>	<b>45 304</b>	<b>100,0</b>	<b>49,2</b>

Source : DIPES.

est privée et que les frais de scolarité restent élevés dans les structures publiques. On voit bien qu'en référence aux objectifs établis au forum de Dakar (avril 2000) qui encourage au ciblage sur les populations les plus vulnérables, que des évolutions sont souhaitables pour compléter l'offre existante.

### *Disparités au niveau du primaire et de l'enseignement secondaire général*

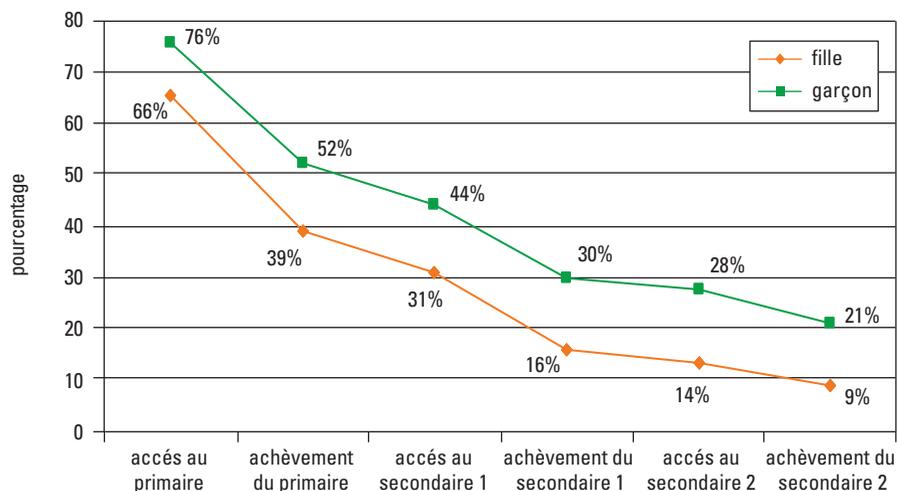
Nous examinerons de façon successive les disparités selon le genre, selon le milieu géographique (urbain/rural) et celles selon le niveau de revenu du ménage ; nous aborderons aussi la question des disparités entre les différentes régions du pays.

#### *Disparités selon le genre*

Le graphique 6.1 présente la probabilité pour un individu d'atteindre un niveau donné d'enseignement selon le sexe. La meilleure situation des garçons apparaît clairement. Une fille a 66 % de chances d'avoir accès à l'école contre 76 % pour un garçon. Des actions (plutôt en termes de demande car garçons et filles sont exposés à une offre scolaire comparable) sont donc probablement à considérer au niveau de l'accès à l'école.

A partir de l'accès, l'écart en points de pourcentage s'accroît seulement un peu au cours de la carrière scolaire ; mais ceci ne signifie nullement que des disparités nouvelles ne se sédimentent pas dans le système. En effet, il est pertinent de reconstruire le processus de génération des inégalités sur la base du rapport garçons filles en identifiant bien les mécanismes intervenant aux différentes étapes de la carrière scolaire. Le tableau 6.3,

**Graphique 6.1 : Profil de scolarisation simulé selon le genre, enseignement général**



Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

ci-après, présente les principaux chiffres caractéristiques des disparités genre selon leur processus temporel d'accumulation.

Ces chiffres montrent qu'au-delà de l'accès en première année primaire, les filles sont « en retard sur les garçons dans chacun des segments du système ; mais ce sont surtout les rétentions à l'intérieur des différents cycles d'enseignement (en particulier le premier cycle secondaire) qui sont responsables des différenciations selon le genre ; les transitions entre cycles, également défavorables aux filles pèsent d'un poids moindre.

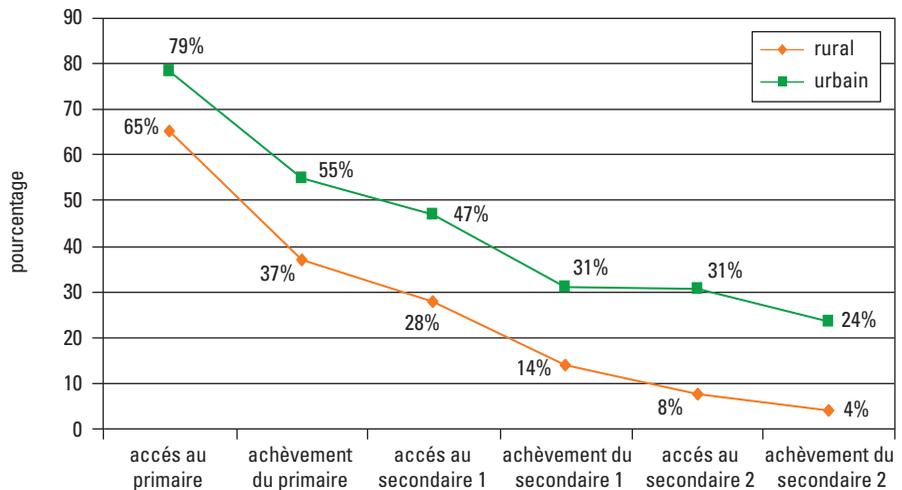
### Disparités selon le milieu de résidence

Il existe une disparité beaucoup plus forte selon le milieu de résidence que selon le sexe en matière d'accès à l'éducation. Le graphique 6.3 présente une simulation, à partir de l'enquête MICS 2006, des probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement général selon le milieu de résidence. Il en ressort une forte inégalité en faveur du milieu urbain. L'écart entre les chances d'accéder à un niveau d'instruction selon le milieu de résidence augmente de façon générale avec le niveau. On passe ainsi d'un écart de 14 points à l'accès au premier niveau du primaire à 18 points à l'achèvement du primaire et à 20 points en fin de secondaire.

**Tableau 6.3 : La génération des disparités genre dans le système**

	Accès primaire	Rétention Primaire	Achèvement primaire	Transition Prim-Sec 1	Accès Sec 1	Rétention Sec 1	Achèvement Sec 1	Transition Sec 1-Sec 2	Accès Sec 2	Rétention Sec 2	Achèvement Sec 2
Garçons	76	0,684	52	0,846	44	0,682	30	0,933	28	0,750	21
Filles	66	0,591	39	0,795	31	0,516	16	0,875	14	0,643	9
G/F	1,15	1,16	1,33	1,06	1,42	1,32	1,88	1,07	2,00	1,17	2,33

Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

**Graphique 6.2 : Profil de scolarisation selon le milieu de résidence, enseignement général**

Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

Nous suivons une démarche comparable à celle suivie pour l'analyse des disparités selon le genre. Le tableau 6.4 présente les données caractéristiques de la génération des disparités de scolarisation selon le milieu géographique sur l'ensemble de la carrière scolaire.

Les chiffres estimés soulignent que si les différences continuent, comme pour le genre, à se construire dans la rétention à l'intérieur des différents cycles d'études (notamment en primaire et en particulier dans le second cycle), les transitions entre cycles pèsent d'un poids plus important, en particulier pour ce qui est de la transition entre les deux cycles secondaires.

Il sera bien sûr intéressant d'explorer les raisons à l'origine de ces chiffres, même si on peut à priori penser à des facteurs d'offre scolaire pour ce qui concerne la question des transitions entre cycles.

#### *Disparités selon le niveau de bien être économique*

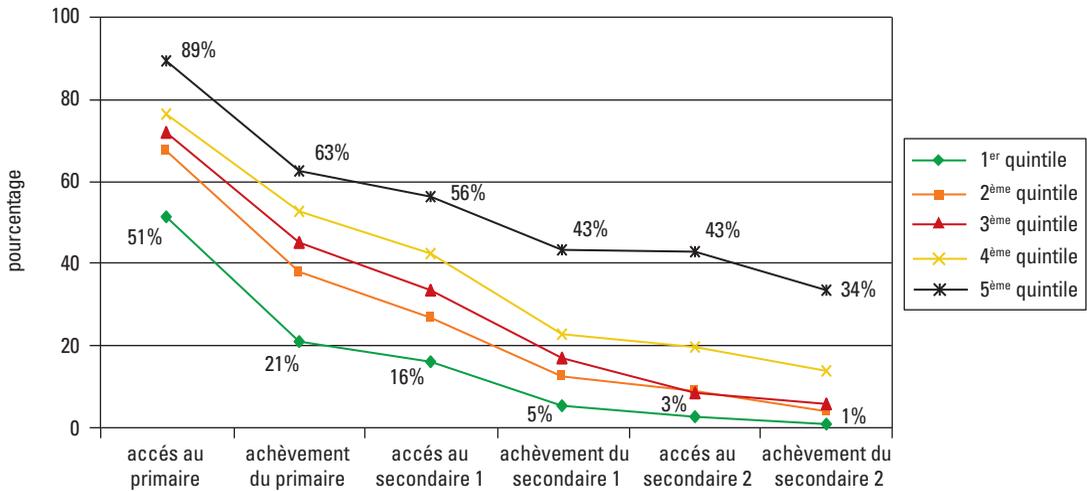
Comme on l'a noté précédemment dans l'analyse globale, le niveau de vie semble être l'un des éléments les plus discriminants dans la scolarisation. Un écart énorme existe entre le groupe le plus favorisé et celui le moins favorisé en matière de chances d'accès

**Tableau 6.4 : La génération des disparités urbain/rural dans le système**

	Accès primaire	Rétention Primaire	Achèvement primaire	Transition Prim-Sec 1	Accès Sec 1	Rétention Sec 1	Achèvement Sec 1	Transition Sec 1-Sec 2	Accès Sec 2	Rétention Sec 2	Achèvement Sec 2
Urbain	79	0,696	55	0,855	47	0,660	31	1,000	31	0,774	24
Rural	65	0,569	37	0,757	28	0,500	14	0,571	8	0,500	4
Urbain/rural	1,22	1,22	1,49	1,13	1,68	1,32	2,21	1,75	3,88	1,55	6,00

Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

**Graphique 6.3 : Profil de scolarisation selon le niveau de richesse, enseignement général**



Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

aux différents niveaux de l'enseignement. Dès l'accès à l'enseignement primaire, l'écart est de 38 points. Les enfants vivant dans les ménages appartenant au quintile le plus pauvres de la population ont très peu de chance (5 %) d'achever le premier cycle secondaire et n'en ont pratiquement aucune d'achever le secondaire 2 (1 %). A l'opposé les enfants issus de la couche la plus favorisée ont une probabilité d'achèvement du secondaire 1 de 43 % et une chance sur trois d'achever le secondaire 2.

Le tableau 6.5, ci-après, propose les données pour la reconstruction temporelle du processus de génération des disparités selon le niveau de richesse.

Les écarts selon le quintile de richesse de la famille se construisent bien dès l'accès à l'école, mais ils s'approfondissent beaucoup ensuite. On aurait sans doute pu penser pour les disparités selon cette variable que les transitions joueraient un rôle important dans le processus temporelle ; mais c'est en fait (et de loin) la rétention en cours de chacun des cycles d'études qui pèse du plus grand poids. Ceci est vrai de chacun des trois cycles, mais l'intensité du handicap des jeunes de milieu social défavorisé en cours d'études est croissante avec le niveau d'enseignement (1,72 en cours de primaire, 2,46 en cours de premier cycle secondaire et 3,00 en cours de second cycle).

Au total pour ce qui est des disparités sociales, tant celles relatives au genre, qu'au milieu géographique et au niveau de revenu, on note que c'est davantage en cours de

**Tableau 6.5 : La génération des disparités selon le niveau de richesse dans le système**

	Accès primaire	Rétention Primaire	Achèvement primaire	Transition Prim-Sec 1	Accès Sec 1	Rétention Sec 1	Achèvement Sec 1	Transition Sec 1-Sec 2	Accès Sec 2	Rétention Sec 2	Achèvement Sec 2
Q5 + riches	89	0,708	63	0,889	56	0,768	43	0,791	34	1,000	34
Q1 + pauvres	51	0,412	21	0,762	16	0,313	5	0,600	3	0,333	1
Q5/Q1	1,75	1,72	3,00	1,17	3,50	2,46	8,60	1,32	11,33	3,00	34,00

Source : à partir des données de l'enquête MICS 2006.

**Tableau 6.6 : Probabilités d'accès aux différents niveaux d'études selon la région (%)**

Région	Accès au Primaire	Achèvement du Primaire	Accès au Secondaire 1	Achèvement Secondaire 1	Accès au Secondaire 2	Achèvement Secondaire 2
Centre	77	49	41	29	22	16
Centre Nord	60	35	31	16	10	6
Nord Est	54	29	26	14	8	2
Centre Est	72	50	45	28	19	11
Sud (sans Abidjan)	84	59	47	23	19	12
Sud Ouest	68	44	33	22	15	8
Centre Ouest	83	55	45	30	24	15
Ouest	69	25	16	9	11	6
Nord Ouest	41	19	19	6	6	1
Nord	35	31	24	10	13	5
Abidjan ville	83	57	49	32	34	30
Rapport régions extrêmes	2,37	3,00	3,06	5,33	5,67	30

Source : A partir de MICS 2006.

cycle (renvoyant donc probablement au fonctionnement des structures éducatives) qu'entre cycles (qui reverraient davantage à des questions de carte scolaire) que se génèrent ces différences dans le système éducatif ivoirien dans la période récente.

### *Disparités régionales*

Au-delà des différenciations tenant à telle ou telle caractéristique sociale attachée aux individus et à leur famille (genre, milieu de résidence et niveau de richesse), la région peut aussi faire des différences. Bien sur, toutes les régions ne sont pas identiques quant à la distribution des populations selon leurs caractéristiques sociales (milieu géographique et niveau de richesse, mais pas le genre qui est à priori bien distribué dans les différentes régions) si bien qu'il y a des interactions entre région et variables sociales (comme il y en a aussi entre les variables sociales et notamment le milieu géographique et le niveau de richesse). Cela ne réduit pas l'utilité d'analyser l'influence de ces groupements de façon séparée et uni-variée ; mais cela suggère l'utilité qu'il y aurait à adopter une perspective analytique intégrant ensemble les différentes variables qui structurent les inégalités sociales, de sorte à identifier leurs effets spécifique.<sup>80</sup> Le tableau 6.6, ci-après, propose les informations de base sur l'ensemble de l'enseignement général.

De façon globale, les disparités régionales sont assez accentuées dans les scolarisations en Côte d'Ivoire. Dès l'accès au primaire, les différences sont importantes avec un taux estimé à 83 % à Abidjan (et la région Sud) et dans la région Centre Ouest mais seulement de 35 % dans la région Nord et 41 % dans celle du Nord Ouest. Comme pour les autres variables de segmentation, les disparités régions se creusent (vite) lorsqu'on monte dans les échelons du système éducatif. Ceci peut se voir dans la dernière ligne du tableau 6.6 où se trouve calculé le rapport entre les régions extrêmes ; cette statistique

<sup>80</sup>Nous adopterons cette perspective dans la prochaine section de ce chapitre.

**Tableau 6.7 : La génération des disparités dans les différentes régions dans le système**

Région	Accès primaire	Rétention Primaire	Achèvement primaire	Transition Prim-Sec 1	Accès Sec 1	Rétention Sec 1	Achèvement Sec 1	Transition Sec 1–Sec 2	Accès Sec 2	Rétention Sec 2	Achèvement Sec 2
Centre	77	0,636	49	0,837	41	0,707	29	0,759	22	0,727	16
Centre Nord	60	0,583	35	0,886	31	0,516	16	<b>0,625</b>	10	0,600	6
Nord Est	<b>54</b>	<b>0,537</b>	29	0,897	26	0,538	14	<b>0,571</b>	8	<b>0,250</b>	2
Centre Est	72	0,694	50	0,900	45	0,622	28	0,679	19	0,579	11
Sud (hors Abidjan)	84	0,702	59	0,797	47	<b>0,489</b>	23	0,826	19	0,632	12
Sud Ouest	68	0,647	44	0,750	33	0,667	22	0,682	15	0,533	8
Centre Ouest	83	0,663	55	0,818	45	0,667	30	0,800	24	0,625	15
Ouest	69	<b>0,362</b>	25	<b>0,640</b>	16	0,563	9	1,222	11	0,545	6
Nord Ouest	<b>41</b>	<b>0,463</b>	19	1,000	19	<b>0,316</b>	6	1,000	6	<b>0,167</b>	1
Nord	<b>35</b>	0,886	31	0,774	24	<b>0,417</b>	10	1,300	13	<b>0,385</b>	5
Abidjan (ville)	83	0,687	57	0,860	49	0,653	32	1,063	34	0,882	30

Source : A partir de MICS 2006.

vaut 2,37 au niveau de l'accès en primaire, pour atteindre 3,06 dans l'accès au premier cycle secondaire et 5,67 dans l'accès au second cycle. Cela peut s'apprécier aussi de façon directe en comparant par exemple la région du Nord Ouest et Abidjan. Dans l'accès au primaire, un jeune a deux fois plus de chances d'accéder à l'école à Abidjan que dans la région du Nord Ouest. Mais en fin de secondaire, le jeune d'Abidjan a, cette fois, près de six fois plus de chances d'arriver à ce niveau que son compatriote du Nord Ouest.

Là encore, il est intéressant d'aller au delà de ces données brutes pour identifier les mécanismes sous-jacents qui rendent compte des spécificités de telle ou telle région. Dans cette perspective, le tableau 6.7 a été construit dans le même esprit que ceux produits pour analyser le processus temporel de génération des disparités sociales.

Les chiffres marqués en caractère gras dans le tableau identifient les situations les plus difficiles :

- Les régions du Nord Ouest et du Nord (et complémentirement celle du Nord-Est) pour l'accès à l'école primaire ;
- Les régions de l'Ouest, du Nord Ouest (et complémentirement celle du Nord-Est) pour la rétention en cours de cycle primaire ;
- La région Ouest pour la transition entre le primaire et le 1<sup>er</sup> cycle secondaire ;
- Les régions du Nord Ouest, du Nord et du Sud (hors Abidjan) pour la rétention en cours de 1<sup>er</sup> cycle secondaire ;
- Les régions du Nord Est et du Centre Nord pour la transition entre les deux cycles de l'enseignement secondaire
- Les régions du Nord Ouest, du Nord Est et du Nord pour la rétention en cours de 2<sup>nd</sup> cycle secondaire

Même si cette analyse est intéressante en ce qu'elle permet de décrire certains points de faiblesse dans le système, elle demanderait bien sur à être confortée par des travaux

complémentaires notamment pour identifier l'influence des facteurs d'offre ou de demande pour rendre compte de ces spécificités, cette distinction étant essentielle dans une perspective d'action.<sup>81</sup> Ces analyses n'ont pas pu être menées d'une part, en raison de l'impossibilité d'analyser les données de l'ENV 2008 et d'autre part, de par la non disponibilité de données scolaires fiables et récentes au niveau des écoles sur deux années scolaires consécutives. Mais ces travaux devront être conduits dès que les informations seront disponibles.

### *Les disparités dans l'enseignement technique et la formation professionnelle.*

Globalement, l'effectif des filles dans l'ETFP a connu une augmentation significative au cours des 15 dernières années. De façon globale, la proportion des filles est passée de 41 % en 1992–93 à 48 % en 2006–07. Dans le secteur agricole, il n'y a pratiquement pas de filles dans les rares formations qui existent. Dans le secteur industriel, 15 % des effectifs sont des filles. Alors que dans le secteur des services, les filles représentent 61 % des effectifs.

### *Déterminants de l'achèvement du cycle primaire*

Nous examinons maintenant la prise en compte simultanée des différentes dimensions sociales dans les chances d'achèvement du cycle primaire, paramètre cible important à considérer dans la perspective de la scolarisation primaire universelle.

Le tableau 6.8 présente une sélection de simulations opérées sur la base d'une modélisation logistique de la probabilité d'achever le cycle primaire (réalisée sur les données du MICS, 2006). Seules sont prises en compte les régions d'Abidjan et de l'Ouest qui correspondent aux deux contextes régionaux globalement les plus différenciés au sein du territoire national.

On retrouve bien sur dans ces simulations multi-variées les éléments identifiés dans les analyses conduites précédemment sur les différents facteurs ; mais on a ici une perspective qui articule leurs effets (qui ne s'ajoutent pas du fait des corrélations existant entre ces facteurs). Les simulations font état d'une plage très large de la valeur estimée du taux d'achèvement du primaire selon les combinaisons choisies, de 19 % pour les filles rurales pauvres de la région Ouest à 78 % pour les garçons urbains riches de la ville d'Abidjan. Entre ces deux situations extrêmes, les valeurs s'échelonnent, sachant que si la différenciation entre les deux régions considérées est bien prégnante, un garçon urbain riche de la région de l'Ouest (ils ne sont sans doute pas très nombreux), présente tout

<sup>81</sup>Par exemple, pour l'accès (et pour les transitions), est-ce qu'un faible chiffre tient à l'existence trop lointaine de la structure la plus proche (problème d'offre) ou bien à une réticence des familles à scolariser leur enfant en dépit de la disponibilité d'une offre à distance raisonnable. De même, dans quelle mesure une rétention faible tient-elle à des difficultés en matière d'offre scolaire (notamment discontinuité éducation et impossibilité pour les élèves de poursuivre leurs études jusqu'au terme du cycle), à une qualité inappropriée des services éducatifs, ou bien encore à des contraintes économiques des familles (coûts d'opportunité et pauvreté, facteurs du côté de la demande.

**Tableau 6.8 : Simulation du taux d'achèvement du primaire selon le genre, le milieu géographique, le niveau de revenu et la région, cas extrêmes**

Genre	Milieu géographique	Quintile de revenu	Région	Probabilité d'achèvement
Garçon	Urbain	Q5 + Riche	Abidjan	0,78
		Q1 + Pauvre		0,56
Fille	Urbain	Q5 + Riche		0,70
		Q1 + Pauvre		0,45
Garçon	Urbain	Q5 + Riche	Ouest	0,58
		Q1 + Pauvre		0,33
	Rural	Q5 + Riche		0,53
		Q1 + Pauvre		0,27
Fille	Urbain	Q5 + Riche		0,47
		Q1 + Pauvre		0,23
	Rural	Q5 + Riche		0,28
		Q1 + Pauvre		0,19

Source : MICS, 2006.

de même une probabilité d'achèvement du cycle primaire (58 %) qui dépasse celle d'un garçon pauvre d'Abidjan (plus encore celle d'une fille pauvre de cette même ville).

### Analyse de l'équité dans la répartition des ressources publiques en éducation

L'idée de cette analyse est que, du fait de leur scolarisation, les individus accumulent des ressources publiques. Ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient de ce fait d'aucune des ressources publiques allouées par le Gouvernement à son système éducatif ; par contre, ceux qui fréquentent l'école, et ce d'autant plus qu'ils y vont longtemps en ayant accès à des niveaux éducatifs caractérisés par des coûts unitaires plus élevés, vont s'approprier le long de leur scolarité un certain volume de ressources publiques. Il s'ensuit que la répartition des ressources publiques en éducation au sein d'une génération d'enfants va dépendre d'une part (i) de la répartition du niveau terminal de scolarisation (et éventuellement des disparités sur ce plan entre les différents groupes constitutifs de la population) et (ii) de la structure des dépenses publiques par élève aux différents niveaux d'enseignement. Dans cette approche, il est d'usage de distinguer deux niveaux complémentaires d'analyse :

- (i) le premier niveau, dit **structurel**, tient de façon première à la distribution des scolarisations terminales par niveau d'études d'une part, et à la structure des dépenses publiques par élève d'autre part. A ce niveau d'analyse, on ne fait référence ni aux caractéristiques personnelles ni à l'appartenance à un groupe social ou géographique de ceux qui ont des scolarités plus ou moins longues ou plus ou moins réussies. Dans cette acception, on conçoit que plus large est la proportion de la classe d'âge qui a accès à l'école primaire, et plus faible est la croissance des

coûts unitaires avec le niveau éducatif, moins structurellement inégale sera la répartition des crédits publics mis à disposition du système d'enseignement. Par contre, plus forte est la proportion de la classe d'âge qui n'a pas accès à l'école, et plus élevés, en termes relatifs, sont les coûts unitaires des niveaux élevés du système, plus inégale, sur un plan structurel, aura tendance à être la répartition des crédits publics mobilisés pour le secteur.

- (ii) le second niveau, dit de la **sélectivité sociale**, prend les disparités structurelles comme l'enveloppe au sein de laquelle les disparités entre groupes (selon le sexe, l'origine sociale ou géographique, le revenu) dans les scolarisations vont résulter en différenciations sociales dans l'appropriation des ressources publiques mises à disposition du secteur, certains groupes pouvant obtenir plus ou moins que leur représentation numérique dans la population du pays.

Nous examinerons d'abord la dimension structurelle de la répartition des crédits publics en éducation, pour aborder ensuite des éléments concernant la sélectivité sociale dans la répartition des ressources au sein du système éducatif ivoirien.

### *Distribution structurelle des dépenses d'éducation*

Pour conduire cette analyse, et sur la base du profil de scolarisation, on détermine la distribution d'une cohorte selon le niveau terminal de scolarisation ; la connaissance des coûts unitaires de chaque niveau d'études permet ensuite de définir ensuite le volume de ressources publiques accumulées à chacun de ces niveaux de scolarisation. Pour ce faire, on utilisera les données de scolarisation transversales de 2007–08 correspondant aux niveaux de sortie du système en lieu et place de données longitudinales (données de cohorte d'enfants). On fait ici l'hypothèse que ces données peuvent être transcrites dans une perspective temporelle.<sup>82</sup>

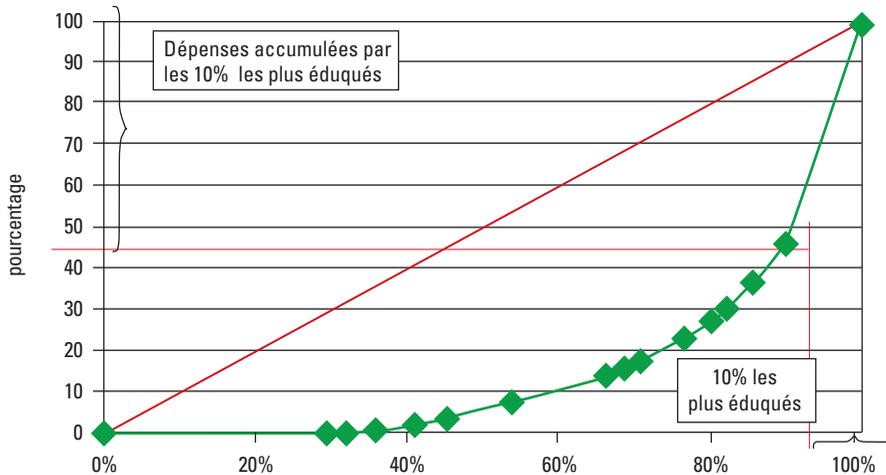
Sur la base des données relatives aux taux d'accès aux différents niveaux du système éducatif et à celles des coûts unitaires publics attachés à chacun de ces niveaux,<sup>83</sup> on calcule les données correspondant aux niveaux terminaux de scolarisation, ainsi que la répartition structurelle des ressources publiques en éducation qui en découle.

Le graphique 6.4, ci-après, présente la courbe de Lorenz de la distribution structurelle des ressources publiques accumulées dans une pseudo cohorte transversale pour l'année scolaire 2007–08. Dans ce graphique, la diagonale représente la situation théorique de répartition égalitaire des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte, caractérisant une situation dans laquelle  $x$  % de la population bénéficie de  $x$  % des ressources publique en éducation, quel que soit  $x$ . La distribution réelle est alors d'autant plus inégalitaire que la courbe de Lorenz s'éloigne de cette diagonale.

<sup>82</sup>Lorsqu'on oppose l'utilisation des données longitudinales (lorsqu'elles sont disponibles) avec les données transversales (telles que celles utilisées ici), on trouve i) que les estimations faites sur données transversales tendent plutôt à sous-estimer le degré d'inégalité existant sur les données longitudinales, mais ii) que cette sous-estimation est relativement modeste dans la majorité des cas.

<sup>83</sup>On considère ici, qu'à l'intérieur d'un cycle d'enseignement, le coût unitaire attaché à chaque niveau est égal au coût unitaire moyen dans le cycle considéré, tel qu'estimé dans le chapitre 3.

### Graphique 6.4 : Courbe de Lorentz de la distribution des ressources publiques en éducation



Source : Calculs des auteurs à partir des données de l'enquête MICS 2006.

Il en ressort une concentration des ressources beaucoup importante en Côte d'Ivoire qu'en Afrique, en moyenne. L'indice de Gini qui mesure le niveau de cette concentration est de 0,69<sup>84</sup> contre 0,56 pour les pays d'Afrique francophone et 0,36 pour les pays d'Afrique anglophone. Ce qui place la Côte d'Ivoire parmi les pays les plus inéquitables de la région en termes de distribution structurelle des ressources publiques d'éducation.

Le graphique 6.5 permet aussi de déterminer la part de ressources consommées par les 10 % les éduqués de la cohorte. Ceux-ci s'approprient 55 % des dépenses à eux seuls ; les 45 % des ressources restantes étant consommée par les 90 % les moins éduqués (dont 30 % qui n'ont rien car ils n'ont pas accès à l'école). Ceci dénote encore l'ampleur de la concentration. Comparativement, la part de ressources accumulées par les 10 % les plus éduqués d'une cohorte est respectivement de 44 et 33 % en Afrique francophone et anglophone.

#### La sélectivité sociale dans la distribution des ressources en éducation

Dans l'analyse précédente il s'agissait d'examiner le caractère équitable ou non de la distribution des ressources entre des individus. On a fait le constat qu'un petit nombre d'enfants bénéficiait d'une large part des ressources publiques éducatives en Côte d'Ivoire. Mais cette analyse ne s'est pas intéressée au fait que ceux qui captaient des bénéfices appartenaient à un groupe spécifique où avaient certaines caractéristiques socio-économiques. Nous avons vu dans la section précédente l'ampleur des disparités

<sup>84</sup>Un indice de 0 signifierait qu'il n'y a aucune concentration (distribution totalement équitable) et un indice de 1 signifierait une concentration maximum (toutes les ressources publiques en éducation appropriées par une seule personne).

sociales dans les scolarisations ; nous explorons maintenant leurs conséquences en termes d'appropriation des ressources publiques.

En associant la dimension sociale des scolarisations (et donc des niveaux terminaux de scolarisation) aux coûts unitaires propres à chaque cycle d'enseignement (et aux ressources unitaires accumulées à chacun de ces niveaux terminaux), on peut déterminer quels sont les groupes de population qui bénéficient plus que d'autres des dépenses publiques allouées au secteur dans le pays.

Compte tenu de la relativement forte concentration structurelle des ressources publiques en éducation et des fortes disparités sociales dans les scolarisations, toutes deux documentées précédemment, on peut anticiper un niveau assez intense des disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation ; c'est ce que manifestent les données consignées dans le tableau 6.9.

La première colonne du tableau donne le pourcentage de ressources publiques appropriées sur l'ensemble du système éducatif par les individus appartenant à chaque couche de la population. Un calcul intermédiaire est fait en rapportant ce pourcentage à celui de chaque sous groupe dans la population de référence (ici les 5–24 ans). Enfin, les indices d'appropriation relative (dernière colonne du tableau) sont calculés en rapportant les indices R ainsi obtenus à l'indice des individus de la catégorie de référence dans chaque segment de la population. Ces indices (I) nous permettent de déterminer ce que repré-

**Tableau 6.9 : Disparités sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation, 2007–08**

	Ensemble des cycles d'enseignement			
	% des dépenses d'éducation appropriées (a)	% de chaque groupe dans la population 5–24 ans (b)	R = Rapport (a) / (b)	I = Indice d'appropriation relative
<b>Quintile de revenu</b>				
Q1 + pauvre	9,6	18,9	0,508	1,0
Q2	14,0	19,4	0,722	1,42
Q3	16,5	20,3	0,813	1,60
Q4	21,5	20,6	1,044	2,05
Q5 + riche	38,4	20,8	1,846	<b>3,63</b>
Q1 + Q2	23,6	38,3	0,616	1,0
Q4 + Q5	59,9	41,4	1,447	<b>2,35</b>
<b>Genre</b>				
Filles	42,3	50,5	0,838	1,0
Garçons	57,7	49,5	1,166	<b>1,39</b>
<b>Localisation</b>				
Rural	40,4	56,0	0,721	1,0
Urbain	59,6	44,0	1,355	<b>1,88</b>

Source : Calculs des auteurs.

sente le volume approprié par un individu d'un groupe favorisé (garçon, milieu urbain, riche) en multiple du volume approprié par un individu d'un groupe défavorisé (fille, milieu rural, pauvre), qui sert de référence. Pour le niveau de richesse, nous opposons d'une part chacun des quintiles au quintile le plus pauvre et, d'autre part, les deux quintiles les plus riches avec les deux quintiles les plus pauvres (cette seconde spécification est aussi choisie pour éviter d'opposer des groupes de population trop spécifiques). Les résultats montrent que :

- un garçon obtient en moyenne **39 %** de ressources publiques en éducation de plus qu'une fille ;
- un jeune vivant en milieu urbain obtient en moyenne **88 %** de ressources publiques en éducation de plus qu'un jeune vivant en milieu rural ;
- un jeune issu d'un ménage classé dans les 40 % les plus aisés de la société obtient en moyenne **2,35** fois le volume de ressources publiques en éducation alloué à un jeune issu d'un ménage classé dans les 40 % les plus pauvres ; si on oppose les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres, on identifie qu'un individu du premier groupe obtient 3,63 fois plus que n'obtient en moyenne un individu du second.

On trouve que c'est le niveau de pauvreté qui est le plus prégnant, suivi du milieu de résidence, le genre faisant certes des différences significatives mais tout de même d'une intensité sensiblement moindre.<sup>85</sup> Si on croise les critères, on exacerbe bien sur les disparités dans l'appropriation des ressources publiques en éducation. Un garçon appartenant au premier quintile de revenu s'approprie environ 5 fois plus de ressources publiques en éducation qu'une fille issue d'un ménage situé dans le quintile le plus pauvre de la société.

L'image globale qui ressort de ces calculs est donc celle d'un système éducatif où les inégalités sociales, tant dans les scolarisations que dans l'appropriation des ressources publiques, sont assez substantielles. La politique nouvelle sera évidemment celle d'une évolution systémique globale vers plus de couverture et d'efficacité ; elle devra aussi sans doute accorder de façon jointe une attention particulière à la dimension de l'équité dans les choix qui seront faits.

<sup>85</sup>Il est probable que ce genre de calcul appliqué aux disparités régionales aurait aussi produit des écarts très notables.

## Principaux enseignements du chapitre 6

Ce chapitre a examiné l'équité et les disparités dans la scolarisation par comparaison des différents indicateurs d'une part, et d'autre part, la répartition des ressources publiques en éducation. Les principaux enseignements du chapitre s'énoncent comme suit :

### 1. Des disparités au niveau de l'accès au primaire selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie . . .

Il ressort qu'en termes d'accès à l'éducation, il existe une disparité selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie. Toutes les couches de la population, selon ces caractéristiques, ne présentent pas les mêmes chances d'accès à l'éducation et le déséquilibre de chance d'accès augmente avec le niveau. Les filles, enfants vivant en milieu rural et les enfants vivant dans des ménages à revenus modestes sont les plus défavorisés.

### 2. Des disparités au niveau de l'achèvement du primaire selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie . . .

Un corollaire au premier point est que les chances d'achever le cycle primaire, condition d'une alphabétisation durable, dépendent de caractéristiques tels que le sexe, le milieu de résidence, le niveau de richesse des parents. L'inégalité étant toujours en défaveur des couches citées au premier point.

### 3. Des disparités au niveau de la rétention selon le genre, le milieu de résidence et le niveau de vie . . .

En plus des disparités d'accès, il existe également des disparités en matière de rétention. Ainsi le milieu de résidence, le niveau de richesse des parents ainsi que la région administrative influent sur les chances de rester à l'école jusqu'à la fin du primaire, pour les enfants déjà scolarisés. Ici par contre, il a été relevé qu'il n'y a pas de différence significative entre garçon et fille en matière de rétention. Les enfants défavorisés sont ceux qui vivent en milieu rural, qui vivent dans un ménage à revenus modestes, ou qui vivent dans la région de l'Ouest surtout.

### 4. De l'équité et des disparités dans la répartition des ressources publiques en éducation

Les inégalités relevées dans le système éducatif en matière d'accès et de rétention ainsi que le déséquilibre entre coûts unitaires publics par niveau (chapitre 2) ont une influence assez significative sur la répartition des ressources publiques en éducation. Le coefficient de concentration de Gini place le système éducatif ivoirien parmi les moins équitables. Il ressort que près de la moitié des dépenses publiques en éducation ne profite qu'au 10 % les plus éduqués du système. Ce qui est au dessus de la moyenne d'Afrique francophone (44 %) et d'Afrique anglophone (33 %).

### 5. Les défis d'une scolarisation primaire universelle

D'après les résultats obtenus, au-delà des disparités garçons/filles, des efforts importants restent à faire pour combler les inégalités entre d'une part, les villes et les campagnes et, d'autre part, les plus pauvres et les plus nantis. En effet, l'atteinte de la scolarisation primaire universelle ne sera une réalité que si toutes les franges de la population accèdent au primaire et l'achèvent.

## Annexes du chapitre 6

Tableau A6.1 : Profil de rétention pseudo longitudinal en 2006 et en 2007 (en %)

	2006			2007		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
CP1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
CP2	96,0	94,8	97,4	94,2	96,4	91,7
CE1	92,3	91,6	93,1	85,1	89,3	80,3
CE2	87,6	88,5	86,4	75,2	81,1	68,6
CM1	82,0	85,2	78,3	66,3	74,1	57,8
CM2	80,4	84,8	75,1	60,6	71,2	49,2
6 <sup>ème</sup>	60,0	62,6	56,9	41,7	53,0	29,8
5 <sup>ème</sup>	52,5	56,4	47,3	35,2	44,2	25,7
4 <sup>ème</sup>	52,0	56,9	45,5	33,7	42,1	24,9
3 <sup>ème</sup>	55,3	61,3	47,3	37,0	46,0	27,6
2 <sup>nde</sup>	29,6	34,0	23,8	24,4	30,8	17,8
1 <sup>ère</sup>	24,6	29,5	18,3	23,6	29,4	17,5
Terminale	35,6	43,5	25,7	25,6	30,4	20,7

Source : Calculs à partir des données de la DIPES/MEN.

Tableau A6.2 : Profil de rétention pseudo longitudinal en 2007 par DREN (en %)

DREN	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>nde</sup>	1 <sup>ère</sup>	Tle
Abengourou	100,0	95,1	87,3	80,4	74,2	72,8	65,8	44,7	43,0	40,0	27,1	26,8	28,3
Abidjan1	100,0	92,0	79,6	64,8	54,7	50,2	36,3	39,4	44,9	57,2	45,7	43,1	64,0
Abidjan2	100,0	93,2	85,7	80,3	71,8	68,2	44,6	31,4	24,9	19,6	10,0	10,4	8,8
Agboville	100,0	88,3	75,0	66,0	54,7	47,7	30,0	26,8	24,7	23,8	11,5	9,5	7,1
Bondoukou	100,0	95,3	92,6	91,0	88,5	80,9	40,7	40,9	40,3	40,2	19,7	18,4	17,8
Bouaké	100,0	98,1	89,3	84,1	82,7	78,9	77,7	76,6	85,3	123,8	137,4	159,6	169,3
Daloa	100,0	91,1	85,2	78,7	76,1	73,4	25,1	12,2	7,0	5,5	3,3	3,3	2,5
Dimbokro	100,0	89,3	79,0	67,2	55,2	47,0	34,5	31,1	29,9	50,2	29,4	25,1	25,8
Gagnoa	100,0	91,1	83,6	72,6	64,6	60,8	74,2	68,5	61,0	90,8	61,0	77,0	79,7
Korhogo	100,0	116,6	125,6	114,4	111,8	110,4	111,6	86,4	73,6	52,2	34,4	25,8	21,9
Man	100,0	96,6	86,4	74,3	62,8	53,5	27,6	29,4	34,5	46,0	32,4	35,4	73,3
Odienné	100,0	157,9	166,2	182,5	227,7	229,1	228,8	203,1	182,8	173,0	86,1	69,9	84,0
San Pedro	100,0	77,2	59,1	46,3	32,2	24,2	13,7	13,8	14,9	14,9	9,4	8,9	9,5
Yamoussoukro	100,0	99,4	93,3	82,0	75,9	73,2	56,4	39,1	55,5	85,5	98,6	82,5	75,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>94,2</b>	<b>85,1</b>	<b>75,2</b>	<b>66,3</b>	<b>60,6</b>	<b>41,7</b>	<b>35,2</b>	<b>33,7</b>	<b>37,0</b>	<b>24,4</b>	<b>23,6</b>	<b>25,6</b>

Source : Calculs à partir des données de la DIPES/MEN.

**Tableau A6.3 : Distribution structurelle des ressources publiques en éducation, cohorte de 100 Enfants**

	Cohorte		Ressources					Distribution cumulée	
			Coûts			Ressources accumulées par le groupe			
Niveau	Taux d'accès	Niveau Final	Coûts unitaires	Nombre d'années	Ressources absorbées au niveau terminal	En milliers de Fcfa	% total	Cohorte cumulée (%)	Ressources (%)
								0	0
Pas d'école		29,6	0		0	0	0,0	30,0	0,0
CP1	70	2,4	86 586	1	86 586	2 087	0,2	32,0	0,2
CP2	68	3,9	86 586	1	173 171	6 684	0,7	35,9	0,9
CE1	64	4,8	86 586	1	259 757	12 546	1,3	40,7	2,2
CE2	59	4,6	86 586	1	346 342	16 001	1,6	45,3	3,8
CM1	55	8,6	86 586	1	432 928	37 405	3,8	54,0	7,6
CM2	46	12,3	86 586	1	519 513	63 692	6,5	66,2	14,1
6 <sup>ème</sup>	34	2,3	147 814	1	667 327	15 549	1,6	68,6	15,7
5 <sup>ème</sup>	31	2,0	147 814	1	815 141	16 384	1,7	70,6	17,3
4 <sup>ème</sup>	29	6,1	147 814	1	962 955	58 451	6,0	76,6	23,3
3 <sup>ème</sup>	23	3,4	147 814	1	1 110 769	37 655	3,8	80,0	27,1
2 <sup>nde</sup>	20	1,9	339 357	1	1 450 125	28 132	2,9	82,0	30,0
1 <sup>ère</sup>	18	3,7	339 357	1	1 789 482	66 390	6,8	85,7	36,7
Terminale	14	4,2	339 357	1	2 128 839	89 001	9,1	89,9	45,8
Supérieur	10	10,1	780 307	4	5 250 068	532 319	54,2	100,0	100,0

Source : MICS 2006.

# Questions de gestion

## Introduction

Les questions de gestion des systèmes éducatifs sont souvent abordées dans la littérature comme des questions de nature qualitative et institutionnelle (on identifie les relations, les responsabilités, les fonctions respectives de chacun dans la chaîne hiérarchique qui va du Ministre à l'instituteur dans la plus reculée des écoles rurales, . . .), mais également normative (comment il conviendrait de procéder pour que ce soit « comme il faut ») dans lesquelles le rôle d'expertise est souvent primordial. Sans méconnaître l'utilité ni les limites évidentes de ces approches, il reste possible de contribuer à la discussion sur ces questions importantes par des analyses de nature empirique et quantitative. L'objectif est de générer des informations utiles sur les principaux enjeux que sous-tendent ces questions sans pour autant prétendre les couvrir de façon exhaustive.

De façon simplifiée, on peut indiquer qu'au-delà de la politique éducative, qui définit les choix structurels sur les modes d'organisation et les moyens mis à disposition de chaque niveau d'enseignement, la gestion va intervenir dans les processus par lesquels ces décisions sont concrètement mises en œuvre. Si on suit cette ligne simplifiée, on peut définir deux dimensions complémentaires à la gestion d'un système éducatif :

### *(i) Une dimension de nature administrative :*

La question centrale en sera la gestion des ressources et sa distribution. Nous ne cibons pas de façon prioritaire des questions telles que celles de la préparation ou de l'exécution formelle des budgets (qui ont aussi leur importance), mais nous nous attachons de façon principale à celle de la distribution des ressources entre les différents établissements d'enseignement du pays, sachant que, dans cette activité gestionnaire, les personnels constituent bien sûr un élément important puisqu'ils représentent la composante majoritaire

des budgets. Cette question cible la chaîne qui va depuis le niveau central jusqu'à celui des établissements sachant qu'elle peut généralement être scindée en deux segments. Le premier concerne les relations entre le ministère et les directions régionales (dans quelle mesure les dotations de moyens identifiées au niveau des différentes directions est-elle cohérente et équitable ?), la seconde concerne le niveau régional et concerne le degré de cohérence et d'équité de la distribution des moyens entre les établissements individuels à l'intérieur des différentes régions (dans quelle mesure certains établissements apparaissent-ils relativement sur-dotés alors que d'autres sont sous-dotés).

Il est bien sûr aussi clair que la structure des responsabilités gestionnaires diffère selon le niveau d'études, et que le niveau local a du sens dans le primaire alors qu'il en a beaucoup moins pour l'enseignement supérieur.

*(ii) Une dimension pédagogique :*

Ce qui importe ensuite, c'est que les ressources allouées à chacun des établissements d'enseignement du pays soient transformées de manière optimale en résultats scolaires chez les élèves qui y sont scolarisés. C'est donc au niveau des établissements scolaires individuels que se joue cet objectif ; mais la performance gestionnaire du système sur ce plan dépend pour une part substantielle de la capacité de l'encadrement pédagogique à piloter les établissements et notamment à faire progresser les établissements peu performants.

Selon cette grille de lecture globale de ce que « doit » faire un système éducatif pour la mise en œuvre de la politique éducative qu'il s'est donnée, un système sera d'autant mieux géré qu'il met en place les mécanismes qui conduisent à la fois à une distribution pertinente des ressources entre établissements (gestion administrative), mais également à ce que ces établissements produisent le maximum de résultats chez les élèves qui leur sont confiés (gestion pédagogique). Ces deux approches seront abordées successivement.

## **La gestion administrative et la répartition des moyens et du personnel scolaire**

### *Une perspective globale pour les dotations en enseignants des écoles primaires*

La répartition des moyens et des personnels aux écoles présente une double dimension : (i) la première consiste à déterminer les choix qui sont faits, au sens large, en matière de carte scolaire. Il s'agit de déterminer comment les ressources sont distribuées avec des questions telles que celles d'estimer le nombre d'écoles à implanter sur le territoire, de quelle taille, en quels lieux, etc. ; (ii) la seconde dimension concerne les allocations de moyens (en particulier les personnels, mais aussi les bâtiments et les moyens de fonctionnement) entre les établissements scolaires qui existent effectivement au cours d'une année scolaire donnée. On s'intéresse alors aux mécanismes mis en œuvre pour réaliser ces allocations, et surtout, in fine, à la cohérence et à l'équité de cette répartition. Nous examinerons successivement ces deux points en commençant par l'allocation de personnel aux établissements scolaires « qui existent », c'est à dire en considérant implicitement comme exogènes les éléments de type carte scolaire.

Les chiffres concernant les coûts unitaires ou le rapport élèves-maîtres sont des moyennes qui peuvent éventuellement varier d'une région à l'autre et davantage encore d'un établissement scolaire à l'autre. Dans un système qui serait organisé de manière optimale du point de vue de la gestion administrative et financière, il devrait y avoir une relation fonctionnelle entre les besoins existants et le volume des ressources mobilisées aux différents niveaux d'agrégation du système.<sup>86</sup>

Dans la mesure où l'on vise à ce que les conditions d'enseignement soient homogènes d'un lieu à l'autre d'enseignement (tant pour des raisons d'efficacité que d'équité), on devrait s'attendre (i) à ce que les établissements qui scolarisent plus d'élèves disposent de ressources plus abondantes, mais aussi (ii) à ce qu'il y ait une relation assez stricte entre les effectifs scolarisés dans un établissement et le volume des ressources (dont le nombre des personnels) dont il dispose. Cela veut dire que des établissements scolarisant le même nombre d'élèves devraient avoir plus ou moins le même nombre d'enseignants.

Sur le plan concret, l'analyse de cette question peut être conduite séparément pour chaque niveau d'enseignement.

- Examinons en premier lieu la situation de la dotation en enseignants des établissements scolaires au niveau de **l'enseignement primaire**.

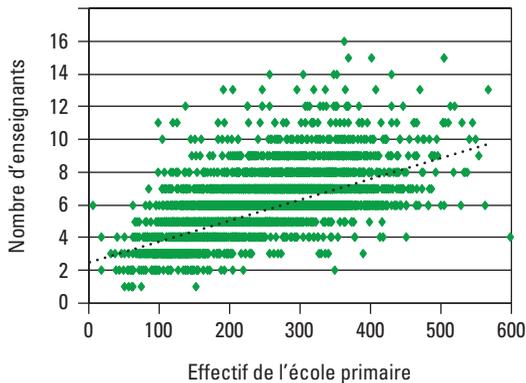
De façon concrète, il est commode de mettre en regard le nombre des enseignants, ou leur masse salariale, avec le nombre des élèves scolarisés dans chacune des écoles du pays et d'examiner la relation existant entre les besoins (le nombre d'élèves scolarisés dans l'école) et les ressources mises à disposition pour les satisfaire. Le graphique 7.1, ci-après, en donne une représentation graphique.

On voit en premier lieu l'existence d'une relation globale indiquant, qu'en moyenne, les établissements dont les effectifs d'élèves sont les plus grands disposent bien en moyenne d'un nombre plus important d'enseignants. Mais on voit aussi, et surtout, l'existence d'une très large dispersion autour de cette relation moyenne nationale. Par exemple, une école primaire scolarisant 250 élèves peut avoir entre 4 et 15 enseignants ; de même, une école disposant de six enseignants peut scolariser entre 90 et 600 élèves. Ces chiffres manifestent un degré d'aléa très grand, cette observation étant attestée par le fait que le  $R^2$  de la relation est inférieur à 30 % ; c'est le chiffre le plus faible parmi le groupe des 25 pays pour lesquels ce type d'indicateur a pu être calculé. Mais il faut rappeler que ce chiffre pour la Côte d'Ivoire vaut pour une année qui porte encore les stigmates de la division du pays suite aux événements de 2002.<sup>87</sup> Ces événements 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.

<sup>86</sup>On notera qu'on cible ici l'allocation qui doit être optimale, et non pas le niveau ni la combinaison des ressources entre les différents intrants (qui doivent bien sûr l'être aussi mais ces questions sont traitées dans les chapitres 3 et 4 du présent rapport).

<sup>87</sup>Ces événements 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 sous dotations relatives.

**Graphique 7.1 : Relation entre le nombre des enseignants et les effectifs des écoles primaires, 2007**



Source : MEN.

Il n'est pas étonnant que ceci ait engendré des situations locales de sur et sous dotations relatives.

On notera d'une part que les écoles localisées en milieu rural sont globalement un peu sous-dotées par rapport aux écoles localisées en milieu urbain. Au plan régional, et pour des écoles d'effectifs d'élèves comparables et en contrôlant le milieu géographique, les écoles primaires localisées dans les DREN d'Abengourou, d'Agboville, de Bouaké, de Divo et de Man ont un nombre d'enseignants qui les situent au dessus de la moyenne, alors que celles des DREN de Dimbokro ou de Khorogo sont pour leur part en dessous de la moyenne nationale.

Cela dit, il faut aussi rappeler que la situation du pays au plan de la cohérence des enseignants aux écoles individuelles n'était déjà pas très bonne en 2001, les événements intervenus depuis, n'ayant évidemment que contribuer à faire empirer une situation qui manifestait alors une performance gestionnaire plutôt faible en matière d'allocation des enseignants.<sup>88</sup>

- Dans **l'enseignement secondaire**, une analyse comparable montre également des aléas substantiels, mais d'une intensité moindre que dans le primaire,<sup>89</sup> comme le graphique 7.2 (et sa comparaison avec le graphique 7.1) le suggère.

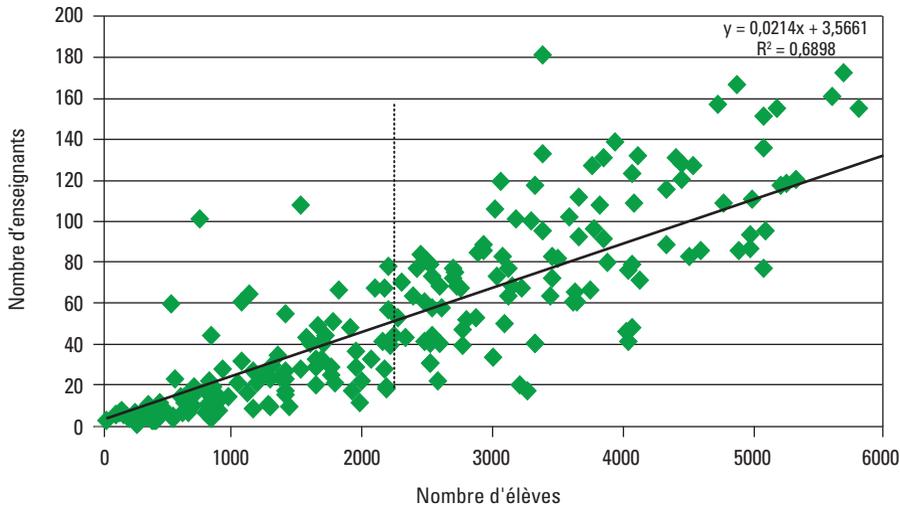
Avant d'examiner les questions de distribution des enseignants, il est sans doute utile de souligner que le pays a opté pour des établissements secondaires de grande taille. Ainsi, si on examine les établissements qui n'offrent que le premier cycle (les collèges), on observe une taille moyenne supérieure à 1000 élèves, contre une moyenne régionale de l'ordre de 500 élèves. Ce choix fait par le pays pour de relativement grands établissements se mesure aussi par le fait que moins de 10 % des collèges comptent moins de 250 élèves, alors que le chiffre correspondant est de 43 % en moyenne dans les autres pays de la région.<sup>90</sup> Il est probable que cette option prise par la Côte d'Ivoire est souhaitable pour des établissements urbains ; mais que cette option ne pourra sans doute pas être

<sup>88</sup>En d'autres termes la mesure de l'aléa faite sur les données de 2007 porte en elle une dimension conjoncturelle évidente, mais ceci ne réduit l'argument que des réflexions, des analyses et des actions doivent être entreprises dans la perspective de prendre des dispositions fonctionnelles pour progresser sur ce plan.

<sup>89</sup>Les travaux faits dans le cadre de l'atelier thématique sur l'enseignement technique et la formation professionnelle suggéraient que le syndrome identifié pour les établissements primaires (et dans une moindre mesure dans le secondaire général) était aussi présent pour les établissements offrant ces formations.

<sup>90</sup>Les choix faits par la Côte-d'Ivoire sur ce plan sont par exemple aux antipodes de ceux faits par le Ghana où la taille moyenne des établissements de premier cycle secondaire est inférieure à 150 élèves, l'option étant faite pour des collèges de proximité avec une organisation des études proche de celle de l'enseignement primaire.

**Graphique 7.2 : Nombre d'enseignants en fonction du nombre d'élèves dans un établissement secondaire**



Source : MEN.

maintenue lorsqu'il s'agira d'étendre la scolarisation au premier cycle. Car ces évolutions concerneront forcément des enfants ruraux ; Ceci demandera nécessairement la mise en place de collèges de taille beaucoup plus réduite.

Concernant maintenant le degré de cohérence dans les allocations d'enseignants dans les établissements secondaires, des aléas notables sont encore identifiés ; par exemple, dans un établissement de 2 500 élèves, le nombre d'enseignants varie selon les établissements dans une fourchette allant de 20 à 80. Toutefois, l'indicateur quantitatif qui mesure l'ampleur des aléas (la valeur du coefficient de détermination  $R^2$  de la relation entre le nombre des élèves et celui des enseignants) s'établit à 70 % au niveau secondaire ; une valeur qui laisse des marges très conséquentes d'amélioration mais qui est tout de même significativement meilleure que celle enregistrée au primaire ( $R^2 < 30\%$ ).

### *Une structure d'économie d'échelles et un usage plus intensif des classes à cours multiples dans l'enseignement primaire*

Le graphique 7.1, ci-dessus, montre certes une grande variabilité « parasite » de la situation des différentes écoles du pays, mais il montre aussi une relation d'ensemble qui est globalement croissante. Le point que nous ciblons maintenant est le fait que cette relation est caractérisée par une ordonnée à l'origine positive. Ceci manifeste l'existence d'un coût fixe de structure qui a pour conséquence que le coût unitaire de scolarisation a tendance à être important lorsque l'effectif des élèves dans une école est faible pour diminuer ensuite lorsque l'effectif augmente et que ces coûts fixes sont répartis sur un plus grand nombre d'élèves. Les données disponibles permettent, par imputation du niveau moyen de rémunération attachés à chaque catégorie d'enseignants (chapitre 3) de calculer le montant consolidé de la dépense salariale pour les enseignants de l'école,

**Tableau 7.1 : Relation entre le coût unitaire salarial et le nombre des élèves scolarisés dans une école primaire, 2007**

Nombre d'élèves	50	100	150	200	250	300	350	400	450
Coût unitaire salarial (Fcf)	179 775	116 325	95 175	84 600	78 255	74 025	71 004	68 738	66 975

Source : Calculs des auteurs.

et d'en dériver le coût unitaire en divisant simplement cette masse salariale de l'école par le nombre des élèves qui y sont scolarisés.

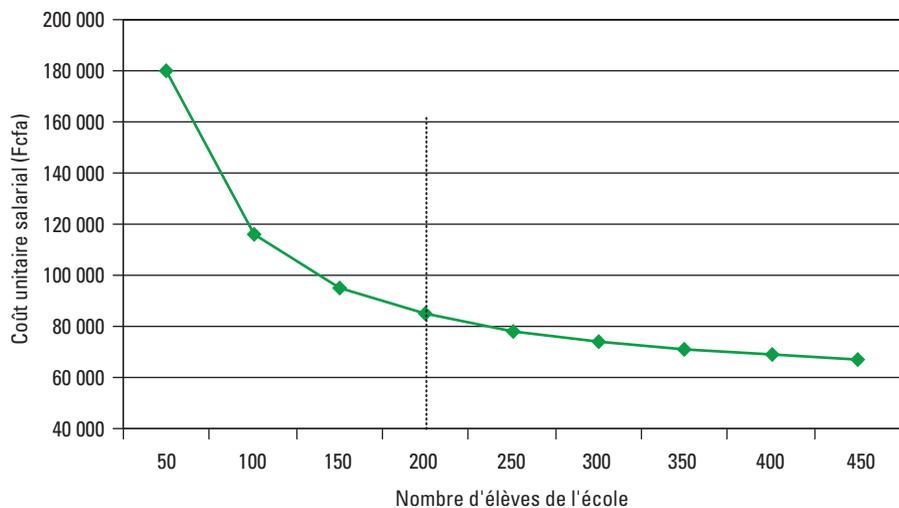
Compte tenu de l'aléa dans les allocations de personnels, on retrouve bien sur un fort aléa dans cette statistique du coût unitaire salarial ; mais on identifie toutefois aussi la relation de décroissance du coût unitaire avec l'effectif de l'école. Le tableau 7.1, ci-après, présente les résultats obtenus dans cette simulation, alors que le graphique 7.3 en donne une illustration visuelle.

Le graphique montre très clairement cette relation de décroissance, avec l'identification d'un effectif conventionnellement autour de 200 élèves et qui distingue, en dessous de ce seuil, les petites écoles (coûteuses) et, au dessus, celles dont l'effectif est suffisant pour permettre des coûts unitaires plus faibles.

En outre, la question du coût des petites écoles n'est pas tout à fait anodine du fait que 1 070 écoles comptent moins de 100 élèves, qu'un nombre équivalent d'écoles en comptent entre 100 et 150 et que 1 140 écoles en comptent entre 150 et 200. Au total, plus d'un tiers des écoles ont moins de 200 élèves et se trouvent donc dans la zone où les coûts unitaires sont élevés.

On notera bien sur que la courbe représentée dans le graphique 7.3 est contingente des modalités de fonctionnement couramment prises dans l'organisation des études dans l'enseignement primaire dans le pays. Le niveau des coûts est, par exemple, contingent

**Graphique 7.3 : Coût unitaire en fonction de la taille de l'école primaire, 2007**



Source : Calculs des auteurs.

des choix faits en matière de statut et de niveau de rémunération des personnels enseignants qui ont été analysés dans le chapitre 3 de ce rapport. Mais la forme de la courbe dans sa partie gauche et l'intensité de sa concavité dans la zone des petites écoles tiennent aussi des dispositions particulières prises pour faire fonctionner ces petites écoles.

On a parfois tendance à utiliser une justification commode pour éluder cette question en développant un argumentaire du type suivant : (i) il existe des populations rurales relativement dispersées (c'est une réalité exogène) ; (ii) il importe que les écoles soient proches des familles, en particulier au niveau primaire où les enfants sont très jeunes ; pour des raisons d'équité, (iii) il faut organiser des écoles de petites taille pour scolariser ces enfants avec comme conséquence que cela coûte cher, mais c'est d'une certaine façon « normale » car c'est « le prix de l'équité ». Dans cet argumentaire, presque tout est juste, sauf le fait que cela coûte nécessairement cher de faire fonctionner ces petites écoles. En effet, il est possible (i) que cela coûte cher en raison des dispositions qui sont prises pour les faire fonctionner et (ii) que ces dispositions ne soient pas les plus efficaces dans le cas spécifique de ces écoles ; en d'autres termes, on doit bien sur être équitable, mais on doit aussi traiter des problèmes d'équité de manière aussi efficace que possible.<sup>91</sup>

Cette question des petites écoles se pose aussi dans la plupart des pays de la région. La solution qui est généralement proposée consiste à mettre en place des écoles à cours multiples dans lesquels un enseignant s'occupe simultanément d'élèves appartenant à 2 ou 3 cours. Les évaluations montrent que cette formule conduit évidemment à réduire les coûts, mais aussi qu'elle n'est pas négative du point de vue de la qualité<sup>92</sup> dans l'hypothèse où les enseignants (i) ont convenablement été formés aux pratiques pertinentes de gestion de ces classes et (ii) disposent des matériels appropriés (cahiers d'exercice et d'activités) pour que les élèves travaillent pendant que leur enseignant est occupé avec un autre groupe.

La Côte d'Ivoire utilise certes parfois cette formule, notamment dans le Nord du pays (notamment dans les DREN de Bondoukou, de Khorogo et d'Odienné), mais de façon relativement limitée. On compte en effet moins de 1 % des classes du pays organisés selon la formule multigrade. Il est aussi estimé que cette formule n'est utilisée que dans moins de 10 % des cas où il serait potentiellement envisageable de la mettre en œuvre ; il serait donc sans doute pertinent que le pays en fasse un usage significativement plus intense. Dans la perspective d'illustrer les impacts potentiels de la formule, le tableau 7.2, ci-après, a été construit ; il contraste la relation du coût unitaire salarial en fonction des effectifs scolarisés dans les petites écoles, entre (i) la situation actuelle et (ii) une situation « normative dans laquelle on simule une organisation en cours multiples.

Les coûts de la situation « normative simulée » dérivent des choix faits quant au nombre d'enseignants utilisés dans une école en fonction des effectifs qu'elle scolarise ; les choix proposés ici sont certes susceptibles d'être discutés mais les propositions faites (2 enseignants pour 50 élèves, 3 pour 100 élèves) sont probablement raisonnables. Sur cette base illustrative, on observe que le coût unitaire peut être très inférieur à ce qu'il

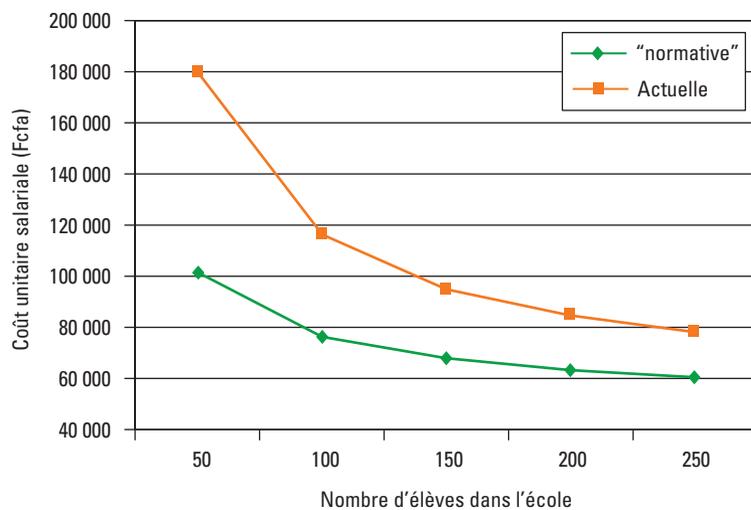
<sup>91</sup>Notons que cette question des petites écoles, si elle se pose aujourd'hui en Côte-d'Ivoire, est susceptible de se poser avec une acuité plus grande au fur et à mesure que le système progressera vers la couverture universelle et qu'il faudra inclure des populations plus difficiles à scolariser.

<sup>92</sup>On observe aussi que la fréquence des redoublements est plus faible dans cette organisation.

**Tableau 7.2 : Coût unitaire actuel et simulé avec usage de la formule multigrade**

Situation	Nombre d'élèves	50	100	150	200	250
"normative simulée"	Nombre d'enseignants	2	3	4	6	6
	Coût unitaire (Fcfa)	101 520	76 140	67 680	76 140	60 912
Actuelle	Coût unitaire (Fcfa)	179 775	116 325	95 175	84 600	78 255
Rapport de coût unitaire "Normative"/actuelle		56 %	65 %	71 %	90 %	78 %

Source : Calculs des auteurs.

**Graphique 7.4 : Cout unitaire en fonction des effectifs scolarisés dans une école primaire**

Source : Calculs des auteurs.

est dans la situation actuelle (101 000 Fcfa contre 180 000 Fcfa par élève pour une école primaire scolarisant 50 enfants), la concavité de la relation (graphique 7.4) étant beaucoup moins accentuée dans la situation « normative simulée » que dans la situation actuelle.

Cette simulation doit être considérée seulement comme illustrative des potentialités de l'utilisation de l'organisation en cours multiples ; sans constituer une recommandation spécifique, elle pointe tout de même vers l'intérêt que le ministère aurait d'étudier cette question de façon plus spécifique pour améliorer l'efficacité des ressources publiques dans l'enseignement primaire.

### La transformation des ressources en résultats et la gestion pédagogique du système

Après avoir examiné comment les ressources (humaines) sont distribuées entre les différents établissements du pays, une question d'importance est de déterminer dans quelle mesure ces établissements en font un bon usage. Posée de cette manière, la formulation

est un peu normative car cela supposerait implicitement qu'on identifie ce que serait un « bon usage » et qu'on puisse alors mesurer la distance entre ce qui se passe dans tel ou tel établissement et la référence du « bon usage ». Pour éviter cette convention normative, il est préférable d'adopter une perspective comparative, dans laquelle on examine les résultats obtenus par les différents établissements d'un niveau éducatif donné et qu'on les compare entre eux. Pour conduire cette comparaison, il convient d'une part d'identifier des instruments de résultats quantifiables et raisonnablement comparables, et d'autre part d'introduire dans la comparaison à la fois les résultats moyens obtenus par les élèves des établissements et le volume des ressources par élève (dont on sait qu'il est variable d'un établissement à l'autre) dont ils ont bénéficié pour produire ces résultats.

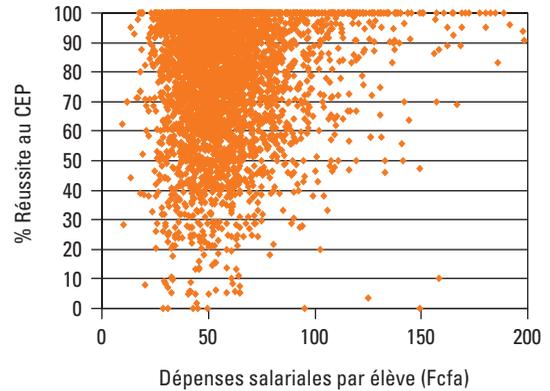
Dans le chapitre 4 de ce rapport, consacré à la qualité des services offerts, une observation avait été faite (tant sur la base des scores à des épreuves standardisées que sur celle des examens nationaux), d'une part d'une forte variabilité dans les conditions d'enseignement d'une école à l'autre (ce qui est confirmé par les analyses faites dans la première section de ce chapitre), et d'autre part que les facteurs d'organisation scolaires ne réussissaient à expliquer qu'une part modeste de la variabilité des résultats obtenus. Alors que le chapitre 4 ciblait les facteurs qui contribuaient à la variabilité expliquée, nous ciblons ici plutôt l'ampleur de la part inexpliquée de la variance ; celle-ci prend maintenant en effet un sens quant au diagnostic de la performance gestionnaire du système.

Le graphique 7.4, ci-après, donne une bonne illustration de l'ampleur de cette part « inexpliquée ». Il s'applique au taux de réussite au CEP (2007) des différentes écoles, sachant que les conclusions auxquelles il permet d'aboutir sont identiques à celles qui seraient basées sur les résultats à des épreuves communes de type scolaire (le test de Français et de mathématiques passé par environ 6 000 élèves en 2002<sup>93</sup>).

Le graphique illustre bien à la fois la grande variabilité inter-écoles dans les deux dimensions considérées et la faible relation statistique existant entre ces deux dimensions.<sup>94</sup> Ceci manifeste des lacunes substantielles en matière de gestion pédagogique du système éducatif.

En effet, dans un système bien géré au plan pédagogique, on devrait s'attendre (i) à ce que les établissements dotés de ressources par élève plus abondantes soient à même de générer plus de résultats (de meilleurs niveaux d'apprentissage, de meilleurs taux de réus-

**Graphique 7.5 : Ressources par élève et taux de réussite au CEP, 2007**



Source : MEN.

<sup>93</sup>Nous utilisons de préférence ici le taux de réussite au CEP d'une part parce que c'est clairement ce à quoi sont mandatés les enseignants (tant par le système que par les parents d'élèves) et, d'autre part parce que cette référence est produite annuellement et peut donc faire l'objet d'un suivi dans une perspective d'amélioration du système dans de nouvelles dispositions gestionnaires.

<sup>94</sup>La relation est en fait positive, mais elle est très faible (moins de 3 % de variance expliquée).

site aux examens), et (ii) à ce que des établissements disposant de ressources comparables produisent des niveaux de résultats raisonnablement proches. Le graphique 7.4 montre qu'on est loin de cette référence avec par exemple un taux de réussite au CEP qui peut varier sur une plage très large de 10 à 100 %. Une autre illustration de la faiblesse des dispositions gestionnaires est que certaines écoles ont à la fois des ressources supérieures à la moyenne et des résultats modestes chez leurs élèves.

### Une remise en cause du modèle actuel de gestion pour un changement culturel majeur

Les difficultés mises en évidence dans ce chapitre, tant au plan de la gestion administrative (allocation des personnels aux établissements) que de la gestion pédagogique (transformation des ressources en résultats au niveau des établissements) avaient déjà été constatées dans la première version du RESEN, en 2002.<sup>95</sup> Depuis cette date, les choses se sont plutôt dégradées pour ce qui est de l'allocation des enseignants aux écoles, mais cette évolution négative est considérée comme étant liée aux événements spécifiques qui ont marqué la Côte d'Ivoire ces dernières années. Cela dit, on peut tenir pour acquis que la performance gestionnaire du système demande à être significativement améliorée, sachant que, dans une large mesure, c'est le modèle « culturel » à la base de la gestion du système qui demande à être revisité.

Les évolutions seront potentiellement plus faciles à réaliser dans la gestion de l'allocation des ressources et des personnels, parce que les ministères de l'éducation sont traditionnellement plus orientés vers les moyens que vers les résultats obtenus, sachant que les ressources et les moyens sont davantage visibles et faciles à identifier. Par contre, on peut s'attendre à davantage de difficultés dans la gestion pédagogique car les résultats d'apprentissage n'ont pas la même matérialité, sont moins facilement identifiés et résultent de la somme d'actions qui se déroulent dans « le secret de la classe » et se construisent dans un temps long. En revanche le potentiel d'amélioration est très grand sur cet aspect compte tenu de la faible performance enregistrée.

On pourrait sans doute arguer qu'une raison principale à la base des difficultés rencontrées est liée à un manque de définition claire de la responsabilité des différents acteurs et de mécanismes insuffisants pour vérifier que cette responsabilité est bien exercée pour produire les résultats attendus.

- Le système a certes mis en place des règles, des organigrammes et des personnels appointés pour remplir les structures identifiées, mais à la fin, le système de gestion ne fonctionne pas effectivement sur la base des fonctions que chacun est censé remplir ; les descriptions de poste des différents acteurs (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, directeurs régionaux et directeurs centraux) ne sont décrites qu'en termes généraux et vagues, souvent même mal connus des acteurs eux-mêmes. La définition de standards concrets, simples et transparents ne pourra sans doute pas être négligée.

<sup>95</sup>Par exemple, pour la gestion pédagogique, l'utilisation des données du Pasec (1996) avait permis d'aboutir à la même conclusion que celle faite dans ce rapport.

- La structure de contrôle est probablement aussi assez faible, tant pour identifier les problèmes que pour produire les sanctions positives et négatives qui sont sans doute nécessaires ; outre les aspects de contrôle. Au total, les règles, initialement définies de façon trop imprécises ne sont pas bien respectées et les fonctions insuffisamment remplies.
- Par ailleurs, la culture gestionnaire reste souvent concentrée sur la définition de règles et de standards concernant les pratiques et les processus formels en n'accordant que peu d'attention (i) aux structures d'incitations et aux raisons pour lesquelles les individus suivraient les règles édictées et (ii) aux résultats observables tant en termes d'allocation des ressources (dont d'abord les enseignants) que de niveau d'apprentissage des élèves, y compris les dispositions concrètes (par qui ?) lorsque les objectifs ne sont pas suffisamment atteints.

Un certain équilibre devrait probablement exister entre les trois piliers structurels de l'organisation : (a) les règles concernant les pratiques et les processus de base, (b) la structure d'incitations (positive/négative) des acteurs concernés, et (c) l'évaluation des résultats et l'identification, en retour, des mesures à prendre en cas de performance insuffisante.

Ces trois piliers doivent être construits dans leur complémentarité et leur articulation. Il ne mène nulle part de mettre en place des guides sur les pratiques s'ils ne sont pas suffisamment précis et s'il n'y a pas (i) des incitations des acteurs visant à ce que leur comportement soit « naturellement » en ligne avec ce qui a été déterminé comme étant les bonnes pratiques pour le système, et (ii) un contrôle anticipé et effectif qui assure que les dispositions de base soient suivies par tous. Par ailleurs, dans la mesure où un certain nombre de pratiques des acteurs ne sont pas susceptibles de descriptions par le menu, car elles requièrent de la flexibilité et du jugement professionnel, il n'y a pas de substitut à mesurer les résultats de façon transparente, et à mettre en place une structure d'incitations (récompenses et sanctions) et de contrôle qui encouragent l'acteur à améliorer sa performance pour le bien du système.

Pour provisoirement clore sur ces aspects de gestion qui devront à l'évidence faire l'objet de réflexions et d'actions, trois points peuvent être utilement soulignés :

- le premier est que l'éducation est d'abord une industrie de main-d'œuvre et que ce que font les acteurs est crucial pour la qualité du système mis en place. **Certains aspects du comportement et des pratiques des acteurs sont relativement aisés à observer et à réglementer ; d'autres ne le sont pas et il n'est sans doute pas souhaitable qu'ils le soient :**
  - Ce sont **les comportements de base** qui doivent faire l'objet de réglementation et de contrôle ; il en est par exemple d'éléments tels que la présence régulière des enseignants dans les horaires impartis du premier au dernier jour de l'année scolaire, ou bien le fait que les enseignants doivent enseigner le programme, faire une préparation de leurs cours, évaluer les élèves et procéder aux remédiations pour assurer les apprentissages de tous.
  - D'autres comportements correspondent à la gestion quotidienne de la classe et relèvent de **l'appréciation professionnelle des enseignants** (la flexibilité et le jugement professionnel sont au cœur de l'exercice de cette profession) pour

s'adapter au mieux aux circonstances locales et aux spécificités du public d'élèves. Il est essentiel de maintenir cet aspect, tout comme il faut aussi reconnaître que cela laisse de larges possibilités de comportements potentiellement déviant.<sup>96</sup> Il importe donc de compléter les règles sur les pratiques de base par un contrôle sur les résultats obtenus.<sup>97</sup>

- Le second point concerne **l'organisation des procédures de contrôle et de pilotage** :
  - **Contrôle interne, contrôle externe ?** Le contrôle interne fait appel à la structure administrative ; par exemple, on demande au chef d'établissement de vérifier que les enseignants arrivent chaque jour à l'heure ou bien au directeur régional de vérifier que le directeur départemental a bien alloué les manuels scolaires selon les modalités définies et que ceux-ci sont arrivés à la date prévue. Le contrôle peut aussi être externe ; par exemple, on peut demander aux parents de surveiller la présence des enseignants en classe, et on peut demander aux syndicats enseignants de vérifier que chaque école a bien reçu les manuels scolaires selon les modalités fixées de façon transparente par le ministère. Le choix de ce qui est le plus approprié dans telle ou telle circonstance est évidemment affaire de jugement. Cela dit, il sera toujours utile de faire en sorte que la voix des usagers ou des bénéficiaires soit entendue ; car il y a évidemment des risques que les membres de l'administration soient moins prompts que les usagers finaux à dénoncer les défauts qui peuvent exister dans le fonctionnement du système.
  - **Contrôle mis en œuvre au niveau de l'école et au niveau des services d'appui ?** Par exemple, pour le déploiement des enseignants, nous supposons que des critères ont été établis et que tous les acteurs connaissent le nombre d'enseignants qui doivent être alloués dès lors qu'on connaît l'effectif scolarisé dans une école. Dans ce contexte, le contrôle peut être fait au niveau de l'école ; le chef d'établissement, informé que son école qui compte 245 élèves devrait avoir 6 enseignants, peut en appeler aux services gestionnaires si seuls quatre enseignants ont été affectés à son école. Le directeur régional, de son côté, peut établir une carte de toutes les écoles de sa région avec les effectifs d'élèves et d'enseignants dans chacune d'entre elles et d'identifier les établissements déviant (sur-dotés ou sous-dotés) et par conséquent

<sup>96</sup>On entend souvent dire que le système éducatif est trop centralisé. Ce peut être vrai, mais il faut aussi souligner que, quel que soit le degré de centralisation ou de décentralisation systémique, l'acte d'éducation est fondamentalement décentralisé ; le maître a, *de facto*, dans sa classe de larges marges de liberté pour décider ce qu'il fait ou comment il procède pour accomplir son travail.

<sup>97</sup>Le contrôle des résultats est essentiel car en absence de cela (comme dans la situation actuelle), nous nous trouvons dans ce que les économistes désignent par une relation entre un principal (le ministère de l'éducation) et des agents (les enseignants individuels). Dans cette relation, (a) le ministère doit passer par l'agent pour que le travail soit fait ; (b) ce que fait l'agent (en particulier son degré d'engagement dans l'exercice de sa fonction) ne peut pas être décrit dans le contrat de travail mais est crucial pour déterminer si les résultats obtenus seront bons ou mauvais ; (c) les résultats de l'action d'un acteur individuel sont difficiles à mesurer et, dans la pratique pas mesurés du tout ; (d) les agents savent que les risques d'être découverts si leur performance est médiocre sont très faibles ; et (e) le risque de sanction serait en toute hypothèse minimal, en particulier si l'acteur est protégé par un statut favorable.

contrôler l'action de ses différents directeurs départementaux en charge de gérer le déploiement des enseignants dans les écoles de sa juridiction.

- Le troisième point concerne davantage **l'organisation de la réflexion sur ces questions et l'articulation des dispositions susceptibles d'être considérées.**
  - L'expérience montre qu'il est utile de partir (i) des tâches de base qui doivent être effectuées par chacun des acteurs (enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs, directeurs régionaux et centraux), sachant que ces tâches peuvent être soit de nature fonctionnelle directe soit de l'ordre du contrôle<sup>98</sup> et (ii) des résultats attendus. Cette étape permet de construire la chaîne des responsabilités qui va du niveau local au niveau central et d'organiser les textes réglementaires correspondants. Sur cette base, on identifie et construit le système d'information et les instruments qui vont permettre aux acteurs d'exercer la responsabilité qui leur est confiée et de mesurer les résultats obtenus. La dernière étape avant la mise en application consiste à former les différents acteurs à l'exercice de leurs responsabilités et à l'utilisation des instruments construits pour cela.
  - Un point particulier concerne les actions qui pourraient être prises lorsque les pratiques ou les résultats sont bons ou médiocres (récompense, appui professionnel, sanction). On peut *a priori* distinguer deux cas où une performance inadéquate est enregistrée : le premier est celui où ces mauvais résultats proviennent de déviations comportementales au sens large (les acteurs ne font pas ce qui est attendu d'eux) ; dans cette circonstance, une gradation de sanctions doit être envisagée, mais la persistance de la déviance doit conduire au licenciement car l'intérêt des élèves et l'intégrité du système doivent prévaloir. Le second cas est celui où il y a déficit de compétences. Dans cette circonstance, les acteurs ou les services concernés doivent recevoir l'appui nécessaire pour les aider à améliorer leur performance. Un ingrédient important du système gestionnaire est la cohérence, ce qui suppose à la fois que le système sache apporter un appui aux personnes et aux services qui en ont besoin, mais aussi sache prendre effectivement les sanctions sans état d'âme. Tout manquement du système de gestion sur l'un ou l'autre de ces deux aspects serait destructeur du mécanisme mis en place.

<sup>98</sup>Il convient de se limiter aux tâches principales pour avoir une chance que celles-ci soient effectivement faites.



# Le système éducatif ivoirien : Résumé des principaux résultats ; Synthèse pour la politique éducative

Le financement, le fonctionnement et les résultats du système éducatif ont été explorés selon plusieurs angles complémentaires et selon une perspective analytique dans les divers chapitres de ce rapport. Il importe maintenant d'adopter une perspective plus synthétique pour examiner de façon transversale les questions concernant le diagnostic global du système. On restera toutefois au niveau du diagnostic factuel sans aborder de façon directe les recommandations en termes d'actions de politique éducative ; cependant comme la distance entre le diagnostic et les recommandations est nécessairement faible, il identifiera de fait des questions importantes auxquelles l'action devra répondre pour améliorer l'efficacité et l'équité dans la période future dans un contexte de soutenabilité financière. Pour ce dernier aspect, le modèle de simulation sectoriel, qui articule un modèle central pour les enseignements primaires et secondaires avec quatre modules thématiques de simulation, respectivement (i) sur la petite enfance, (ii) l'alphabétisation des adultes, (iii) l'enseignement technique et la formation professionnelle, et (iv) l'enseignement supérieur, qui ont été construits en relation avec ce diagnostic, pourra être d'une utilité particulière.

## **Un système qui a significativement souffert d'un contexte macroéconomique défavorable**

Le pays a connu un contexte macroéconomique difficile d'abord dans les années 90s, période de l'ajustement structurel (le PIB par habitant baisse, en unités monétaires constantes, d'environ 13 % entre 1990 et 2001) ; mais la période plus récentes poursuit ce mouvement de déclin relatif, notamment en raison des événements qui ont secoué la

société ivoirienne à partir de l'année 2002 (le PIB par habitant baisse de nouveau d'environ 14 % en termes réels entre les années 2002 et 2007). Au total entre 1990 et 2007, le PIB par habitant est, en termes réels, environ 25 % plus bas en 2007 qu'en 1990. L'année 2008 est la première année depuis 20 ans où le PIB par habitant progresse.

### **Les arbitrages budgétaires nationaux ont aussi été moins favorables au secteur**

En 1990, la priorité budgétaire pour l'éducation était très élevée dans la mesure où l'éducation correspondait alors à environ 36 % des dépenses courantes de l'Etat (la valeur la plus élevée parmi les pays de la région). Depuis 1994, cette statistique a baissé de manière significative (ce chiffre n'est que de 25 % en 2007). Les dépenses publiques courantes d'éducation, qui représentaient 7,4 % du PIB du pays en 1990, n'en représentent que 4,3 % en 2007. La combinaison d'un contexte macroéconomique défavorable et d'une priorité budgétaire moindre pour l'éducation, ajoutée à l'impact de la croissance démographique, a conduit à ce que le volume de ressources publiques par jeune de 6-15 ans (un indicateur des possibilités du système à offrir des services éducatifs à sa population) baisse pratiquement de moitié en termes réels entre les années 1990 et 2007.

Cela dit, lorsqu'on met les chiffres de l'année 2007 dans une perspective comparative internationale, on retient aussi que le financement public de l'éducation, s'il a effectivement sensiblement diminué au cours des 20 dernières années), reste plutôt au dessus de ce qui est observé en moyenne dans les pays de la région. En effet, la priorité pour l'éducation est estimée à 25,5 % en Côte d'Ivoire contre une moyenne régionale de 20 % ; de même, la part du PIB pour les dépenses courantes publiques pour l'éducation est de 4,1 % en Côte d'Ivoire contre une moyenne régionale de 3,3 % (correspondant à des financements publics de 24 % plus élevé en Côte d'Ivoire qu'en moyenne dans les pays de la région).

### **Le financement privé complète substantiellement les ressources mobilisées pour le secteur**

Les chiffres des dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants (dans les écoles publiques et dans les écoles privées) correspondent à des montants très substantiels. Ainsi, la dépense totale d'éducation supportée par les familles est estimée, en 2007, à 204,5 milliards de Fcfa qui s'ajoutent aux 396 milliards de Fcfa de dépenses publiques (un total de 600 milliards de Fcfa en 2007). Les dépenses privées représentant 52 % de la dépense publique et 34 % des dépenses nationales de fonctionnement du système au cours de cette même année. On notera aussi que la contribution familiale relative est plutôt élevée au préscolaire (37 %) et qu'elle est la plus faible, sans être du tout négligeable (27 %), au niveau primaire. Dans les deux cycles secondaires, les contributions familiales représentent environ 45 % de la dépense nationale, des chiffres plus élevés que ceux constatées dans le technique et dans le supérieur.

## Une perspective globale de la relation entre ressources et couverture quantitative pointe un niveau d'efficacité de la dépense publique en éducation qui est relativement faible

On cherche ici à mettre en regard une mesure agrégée de la couverture quantitative du système avec le volume des ressources mobilisées. Concernant la couverture quantitative, il est d'usage d'utiliser le nombre moyen d'années d'études d'une génération de jeunes (espérance de vie scolaire ou EVS) ; pour les ressources, on utilise de façon courante la dépense publique d'éducation en proportion de la richesse nationale (PIB). La prise en compte de ces deux paramètres permet une mesure comparative de l'efficacité dans plusieurs pays.

Compte tenu que la Côte d'Ivoire utilise davantage de ressources publiques que la moyenne régionale pour générer une EVS plus faible que cette moyenne, on conclut que l'efficacité dans l'utilisation des ressources publiques y est sans doute plutôt faible.<sup>99</sup>

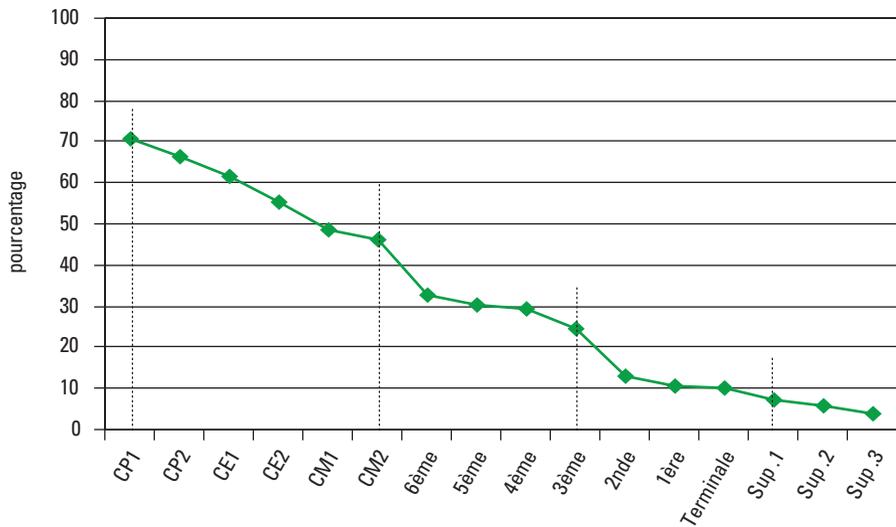
Une mesure directe du rapport entre EVS et ressources publiques souligne que l'indicateur d'efficacité s'établit à 1,34 en Côte d'Ivoire, contre une valeur moyenne de 1,78 pour la moyenne des 21 pays de l'échantillon considérés pour la comparaison. Il conviendrait donc que la Côte d'Ivoire augmente son indicateur d'efficacité de 32 % pour rejoindre le niveau moyen d'efficacité des pays comparateurs. Cette observation est corroborée par le fait que sur les 21 pays comme comparateurs, 16 ont un indicateur d'efficacité meilleur que celui de la Côte d'Ivoire, alors que seuls 5 ont un indicateur d'efficacité qui lui est inférieur.

## Un besoin d'actions spécifiques pour améliorer le cycle primaire dans la perspective de l'objectif du millénaire d'achèvement universel

- Le graphique ci-après donne une description visuelle de la couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007.
  - 70 % de la classe d'âge à accès au primaire (30 %, non)
  - 46 % achèvement au moins le primaire (54 %, non)
  - 33 % ont accès au secondaire et 25 % à la classe de 3<sup>ème</sup>
  - 13 % atteignent la classe de seconde et 10 % la terminale
- Le graphique montre que la faiblesse du taux d'achèvement du primaire (46 %) tient à la fois (i) à un accès insuffisant en première année primaire (30 % des enfants n'ont pas accès à l'école) et (ii) à une rétention également insuffisante en cours de cycle primaire (35 % des enfants qui ont accès en première année primaire n'atteignent pas la fin du cycle).

<sup>99</sup>Elle est en tout cas plus faible que celle de la Gambie dont le volume de ressources publiques est le même que celui de la Côte-d'Ivoire (4,1 % du PIB) mais dont l'EVS est sensiblement meilleure (6,9 années) ; des pays comme l'Ouganda, la Mauritanie, le Togo, le Bénin ou le Cameroun dépensent moins (parfois beaucoup moins) de ressources publiques pour l'éducation que ne le fait la Côte d'Ivoire et portant ont un système éducation qui offre un volume plus (voire sensiblement plus) grand de couverture scolaire à leurs populations.

**Graphique 8.1 : la couverture du système éducatif ivoirien aux différents niveaux d'études en 2007**



Source : MEN.

- Concernant l'accès à l'école, il sera essentiel de déterminer dans quelle mesure ceux qui n'ont pas accès sont dans cette situation en raison d'une offre défailante ou bien en raison d'une demande insuffisante ; ce type d'information<sup>100</sup> sera en effet crucial pour identifier une politique éducative pertinente.
- Concernant la rétention en cours de cycle primaire, on notera d'une part l'existence d'un certain nombre d'écoles qui n'offrent pas la continuité éducative, et d'autre part, et surtout qu'il est montré que la fréquence excessive des redoublements (22 %) induit de nombreux abandons d'études,<sup>101</sup> en particulier chez les populations vulnérables ;
- Il est vraisemblable que les mesures pour améliorer l'accès au primaire et la rétention en cours de cycle induiront des coûts additionnels spécifiques ; mais il faut aussi prendre en considération que les abandons précoces et les redoublements trop fréquents dans le cycle primaire ont aujourd'hui comme conséquence qu'environ 35 % des ressources publiques mobilisées pour ce niveau d'études sont de fait gaspillées.

<sup>100</sup>Ce type d'information était non disponible jusqu'à une date récente ; des traitements spécifiques des données de l'enquête ENV de 2008, aujourd'hui disponibles, pourront utilement être conduits.

<sup>101</sup>Il est par ailleurs factuellement démontré que, contrairement à des croyances tenaces, les redoublements n'ont aucune implication positive pour garantir la qualité des services éducatifs offerts.

## La comparaison internationale montre une structure des scolarisations déséquilibrée

En effet, par référence avec la structure des scolarisations existant en moyenne dans les pays de la région, on observe que le taux brut de scolarisation du primaire en Côte d'Ivoire est inférieur de près de 20 points à la moyenne régionale, manifestant un « retard » du pays sur ce plan ; en revanche, le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants est environ, en Côte d'Ivoire, le double de la moyenne régionale. Cette double observation suggère donc un déséquilibre dans les priorités implicites qui ont été placées dans la gestion des effectifs scolarisés dans les différents segments du système éducatif du pays au cours des dernières années.

## Cette structure du système n'est pas économiquement ni socialement efficace

### *Des problèmes très visibles dans la situation actuelle*

- Dans la partie basse du système, on trouve 30 % des enfants qui ne vont pas du tout à l'école (plutôt des ruraux et des pauvres, plus souvent des filles) et 24 % de la classe d'âge qui abandonnent leurs études avant d'atteindre la dernière classe du cycle primaire. Ces 54 % de la population seront dans une large proportion des adultes analphabètes, une situation handicapante dans une perspective de productivité du travail, de réduction de la pauvreté et de progrès social. On estime en effet qu'une scolarité primaire complète des filles pendant la jeunesse a des effets positifs et significatifs à l'âge adulte sur l'utilisation d'une méthode contraceptive, les risques en cours de grossesse, le nombre d'enfants, leur santé et in fine les risques de mortalité infantile. Au-delà du primaire, porteur des effets sociaux les plus intenses, le collège vient approfondir les effets, mais avec un impact additionnel moindre.
- Dans la partie haute du système, le peu de régulation des flux dans le système a comme conséquence première un afflux massif d'étudiants, avec comme conséquence seconde un chômage massif des formés à ces niveaux d'études. On compte ainsi que parmi les 25–34 ans formés au niveau supérieur, 38 % sont en chômage et 30 % occupent un emploi sous-qualifié ; la situation des formés de l'enseignement technique et de la formation professionnelle n'est guère meilleure. Tout ceci crée frustration au niveau individuel et mauvaise utilisation des ressources publiques au niveau collectif.
- En même temps qu'on examine les deux segments extrêmes du système (primaire et supérieur) et qu'on identifie leurs problèmes, on doit aussi se pencher sur sa partie moyenne et regarder la structure de l'économie ivoirienne. De façon globale, l'économie du pays est caractérisée par une forte dualité entre un secteur moderne qui représente environ 7 % des emplois (dont 60 % dans le privé et également 60 % d'emploi qualifiés, cette proportion étant plus forte dans le public que dans le privé) et un secteur informel qui en représente par complémentarité 93 %. Au cours des 20 dernières années, ces chiffres sont essentiellement restés stables mais au sein du secteur informel, existe une diminution forte de la proportion de l'emploi agricole (de 55 % en 1985 à

31 % en 2005) et une augmentation concomitante de l'emploi informel non agricole. Comme ce dernier accueille en fait ceux qui ne veulent pas devenir agriculteurs et qui ne trouvent pas d'emploi dans le secteur moderne, il sert de réservoir tampon avec une productivité moyenne du travail au fur et à mesure que les nombres qui s'y trouvent augmentent. On compte que la productivité moyenne du travail a été divisée par 2 au cours des 20 dernières années. On observe aussi que le secteur d'éducation formation a été particulièrement défaillant pour équiper les jeunes (très nombreux) qui joignent ce secteur avec les compétences professionnelles qui seraient nécessaires.

### *Ces problèmes s'inscrivent dans une dynamique du système qui doit être revisitée*

Les contraintes et les arbitrages internes au sein du secteur au cours des 20 dernières années ont abouti à ce que la couverture du primaire n'enregistre virtuellement aucun progrès ; ainsi la proportion de la classe d'âge qui a une scolarité primaire complète a-t-elle oscillé entre 45 et 50 % entre 1985 et 2007, pour s'établir à 46 % en 2007. Dans le même temps l'évolution des effectifs du supérieur a été considérable ; le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants a ainsi augmenté de 240 en 1990 à 798 en 2007,<sup>102</sup> une multiplication par un facteur 3,3.

Comme en plus les ressources du supérieur, bien qu'elles aient augmenté en proportion au sein des financements du secteur,<sup>103</sup> n'ont pas du tout suivi la progression des effectifs avec une baisse très considérable du niveau de la dépense par étudiant, notamment dans les formations universitaires. Dans la situation actuelle, la dépense par étudiant y est très basse,<sup>104</sup> parfois même inférieure à ce qu'on observe en moyenne dans le secondaire. Les évolutions ont donc dans le supérieur (de façon largement implicite et par défaut) très excessivement mis en avant la quantité au détriment de la qualité.

Il est donc essentiel de revisiter cette structure. La poursuite de ces tendances n'est pas une option pour les dix années à venir. Les contours de la nouvelle politique éducative structurelle pourraient être (i) d'assurer une priorité plus claire pour le primaire (quantité et qualité) vers un achèvement universel du cycle, (ii) de contrôler les flux dans la partie moyenne du système (niveaux secondaires) pour adoucir l'aspiration des flux vers le niveau supérieur ; ceci pourra être fait notamment en diversifiant les cursus en développant de façon notable des formules de formation professionnelle courte d'insertion pour l'accès efficace aux emplois de l'économie informelle (où la productivité du travail est très basse), et (iii) de revitaliser l'enseignement supérieur en qualité pour assurer des formations de qualité internationale dans des nombres raisonnablement compatibles avec les demandes de l'économie.

<sup>102</sup>Un chiffre double de celui de la moyenne régionale.

<sup>103</sup>La part de l'enseignement supérieur dans les dépenses courantes du secteur a progressivement augmenté, de 14, % en 1990 à 20,9 % en 2007, un mouvement qui a principalement eu des effets à la baisse de la part du primaire qui passe de 50,5 à 44,54 % sur la même période.

<sup>104</sup>Et la qualité des services offerts aussi.

## **Sans être un problème crucial, la qualité des services éducatifs demande à être confortée**

Les éléments factuels sur les acquisitions effectives des élèves sur une base comparative ne sont souvent pas récents ; ils concernent aussi uniquement le cycle primaire : (i) la mesure PASEC date d'un peu plus de 10 ans ; elle positionnait la Côte d'Ivoire dans une situation proche de la moyenne au sein des pays francophones ; la mesure sur base de rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte dans l'enquête MICS de 2006 positionne la Côte d'Ivoire un peu en dessous de la moyenne régionale ; cela dit, en termes absolus, ce ne sont que 66 % des jeunes adultes qui peuvent lire une phrase simple sans difficulté. Ces observations pointent donc vers l'idée que si le niveau d'acquis des élèves ivoiriens dans le primaire n'est sans doute pas très en dessous de la moyenne régionale, il demande manifestement à être conforté.

## **Mais la qualité n'est pas principalement affaire de ressources**

Tant sur la base de l'analyse d'évaluation des acquis des élèves de CP2, CE2 et de CM2, menée en mathématiques et en Français dans le pays en 2003 (échantillon de 6 000 élèves) que sur celle des résultats au CEP en 2006, il est possible d'identifier l'impact des facteurs d'organisation scolaire sur le résultat obtenu. Ces analyses ont permis d'aboutir à deux conclusions importantes pour la politique éducative :

- La première conclusion est que la relation globale entre moyen est ressources est statistiquement faible, les écoles qui ayant davantage de ressources par élève, n'ayant pas très significativement de meilleurs résultats chez les élèves qu'elles scolarisent. Cela indique que si l'amélioration de la qualité des services constitue bien un objectif important de la politique future, les leviers de celle-ci sont pour une partie dans une utilisation plus efficace des ressources. Cela dit, il apparaît toutefois que les ressources, lorsqu'elles sont trop faibles, peuvent être un problème pour certaines écoles.
- La seconde est que certains facteurs d'organisation scolaire exercent toutefois un impact sur les résultats obtenus. Sans surprise, les manuels scolaires ont une influence positive ; il en est de même du nombre d'élèves dans la classe, les acquis ayant tendance à être meilleurs lorsque les classes sont moins chargées. Cependant lorsqu'on met en regard l'intensité des effets et le coût à payer pour les obtenir, la mise à disposition universelle de manuels est coût-efficace alors que la réduction de la taille des classes ne le serait pas. Mais un résultat qui a une portée potentielle très importante est qu'on ne décèle pas de différence dans les apprentissages des élèves selon qu'ils sont enseignés par un instituteur adjoint ou par un instituteur ordinaire ; comme le salaire moyens des IO est d'environ 50 % plus élevé que celui des IA, on comprend que l'utilisation actuelle de 80 % d'IO a des conséquences défavorables sur le coûts des services et sur l'efficacité avec laquelle ils sont produits.

### Un système éducatif qui n'est pas très équitable

La dimension de l'équité et des disparités dans un système éducatif peut être lue de plusieurs manières complémentaires : (i) la première s'attache à la distribution des ressources publiques mis à disposition pour le secteur ; la seconde consiste à examiner la distribution sociale des effectifs scolarisés aux différents niveaux d'études ; (ii) ; (iii) la troisième cible les exclus du système, combien ils sont et qui ils sont.

#### *Un système avec une concentration forte des ressources publiques en éducation*

La forme de la pyramide des scolarisations, avec environ 30 % qui n'ont même pas accès à l'école, et un nombre un peu plus élevé qui ne va pas au-delà du primaire, alors qu'une proportion relativement faible de la classe d'âge accède au second cycle secondaire et à l'enseignement supérieur où les coûts sont beaucoup plus élevés, conduit à une concentration forte des ressources publiques allouées au système éducatif du pays. On considère en effet que 55 % du volume de ces ressources se trouve concentré dans les mains des 10 % les plus éduqués. La concentration des ressources est certes une caractéristique commune à tous les pays, mais le chiffre de la Côte d'Ivoire sur cet aspect est sensiblement plus élevé que ce qui est observé en moyenne dans les autres pays de la région (respectivement 44 et 33 % dans le groupe des pays francophones et anglophones). C'est au sein de cette structure globale de concentration des ressources publiques en éducation que se construisent les disparités éducatives entre groupes sociaux au sein de la société ivoirienne.

#### *Des disparités sociales croissantes avec le niveau d'études, mais très fortes selon la localisation géographique et le niveau de pauvreté de la famille*

- Présentes, mais assez modérées en primaire, les disparités sociales se creusent fortement dès le 1<sup>er</sup> cycle secondaire pour s'approfondir encore ensuite. Sur l'exemple des disparités selon le genre, on trouve que les garçons ont 11 % de chances de plus que les filles de fréquenter le primaire, mais cette statistique monte à 47 % au collège et atteint 60 % au lycée. Les garçons ont deux fois plus de chances d'être scolarisés que les filles dans le supérieur.
- Mais les disparités en défaveur des ruraux (par référence aux urbains), et davantage encore celles en défaveur des populations pauvres (par référence aux populations aisées) sont beaucoup plus intenses que celles selon le genre. Ainsi, au niveau du lycée, si les garçons ont 60 % de chances de plus que les filles d'y accéder, les urbains ont pour leur part 4,3 fois plus de chances que les ruraux et les enfants issus du groupe des 40 % les plus riches 7,3 fois plus de chances d'être scolarisés que les enfants issus du groupe des 40 % les plus pauvres.
- Au-delà de ces dimensions, des disparités existent en outre entre les différentes régions administratives du pays. A titre d'exemple, il est estimé que le taux d'accès à l'école est supérieur à 80 % à Abidjan et dans la région Centre Ouest, alors qu'il n'est que de 35 % dans la région Nord et 41 % dans la région Nord Ouest.

### Des populations exclues

Regarder les disparités au sein de la population scolaire constitue une approche importante mais le ciblage des populations exclues est aussi important car la politique éducative a deux cibles centrales : (i) inclure les populations exclues et (ii) mieux organiser les services (en quantité, qualité, structure) pour ceux qui en bénéficient. Concernant les populations exclues, trois types de populations sont ciblées : (i) les jeunes de moins de six ans, (ii) ceux en âge d'être à l'école primaire et qui, dans la situation actuelle, n'y sont pas (ce sont eux qu'il faudra inclure pour réaliser l'achèvement universel du primaire), et (iii) les jeunes adultes analphabètes qui n'ont pas bénéficié dans leur jeunesse des services adéquats qui leur auraient permis d'acquérir les compétences minimales de base.

Il y a aujourd'hui environ 3,6 millions d'enfants de moins de six ans. Environ 110 000 d'entre eux sont pris en compte mais seuls les enfants de 3 à 5 ans sont concernés dans des activités préscolaires. Ces services sont principalement urbains et concernent globalement les segments les plus privilégiés de la société. Très peu est fait pour les enfants de 0 à 3 ans alors que c'est l'âge où se construit le cerveau des enfants et où des déficiences peuvent avoir des implications négatives durables. La quasi intégralité des enfants de milieux défavorisés (ceux qui ont le besoin le plus crucial de ces services entre 0 et 6 ans ; pauvres et principalement ruraux) ne bénéficie d'aucun service.

- On estime qu'environ 42 % des jeunes en âge d'être à l'école primaire n'y sont pas ; ce groupe compte, en 2007, 1,2 millions de jeunes (dont 800 000 enfants qui n'ont pas du tout accès à l'école). Ces jeunes sont plus que proportionnellement issus de familles rurales et pauvres, et sont plus souvent des filles.
- Enfin, il est estimé que dans la population 15–45 ans, 63 % des individus sont analphabètes. Tant pour des raisons de droit et d'équité que d'efficacité sociale (réduction de la pauvreté, impacts sociaux) et économique (productivité du travail et efficacité des actions de formation professionnelle), quelque chose de significatif doit être fait pour cette population qui représente 5,4 millions d'individus en 2007, et en représenterait entre 5,4 et 6,4 millions en 2020 selon le degré de réussite de la politique dans l'enseignement primaire.

**Tous ces éléments militent pour souligner que le système éducatif ivoirien doit introduire une politique éducative nouvelle au plan de son architecture** et de ses grandes structures d'une part en rapport avec l'économie dans laquelle il se trouve et d'autre part pour ses populations. Mais les analyses montrent aussi que la façon dont les services sont organisés dans la plupart des segments du système doit aussi faire l'objet d'appréciations pour des améliorations significatives tant au plan de la qualité qu'à celui de l'efficience.

### Une évaluation différenciée des coûts unitaires selon les niveaux d'études

- Une première observation générale est la baisse notable du niveau des dépenses courantes par élève au cours des 15 dernières années ; entre 1993 et 2007, cette baisse

**Tableau 8.1 : Coûts unitaires par niveau d'enseignement**

Année	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire	Supérieur	
					Ensemble	Université
1993	30			85	405	
2000	16			45	126	
2007	18,3	31,5	72,3	40	168	0,76
<b>Moyenne régionale 2007</b>	<b>11,1</b>	<b>31</b>	<b>61</b>	<b>38</b>	<b>217</b>	
Rapport RCI / Moyenne	1,65	1,02	1,19	1,05	0,77	0,35

Source : MEN, METFP, MESSRS.

touche tous les niveaux d'études, 39 % dans le primaire, 53 % dans le secondaire et 59 % dans le supérieur, comme le montrent les données du tableau ci-dessous.

- Mais en termes comparatifs international, le niveau de coût unitaire du pays en 2007 se positionne de façon différenciée selon le niveau d'études : dans le primaire, la dépense par élève dépasse de 65 % la moyenne régionale, alors que dans le supérieur la dépense par étudiant positionne la Côte d'Ivoire 23 % en dessous de la moyenne régionale, et même 65 % en dessous si on cible plus spécifiquement l'université.<sup>105</sup> Dans l'enseignement secondaire, la situation de la Côte d'Ivoire est proche de la moyenne régionale, notamment dans le 1<sup>er</sup> cycle.

### Des coûts salariaux élevés, des conditions d'encadrement variables selon le niveau d'études et des dépenses courantes non salariales généralement insuffisantes

Le coût unitaire est la résultante de la combinaison de différents aspects caractéristiques de la production des services et des conditions d'enseignement. Or les évaluations peuvent différer selon les différentes composantes de la dépense unitaire, comme en atteste les informations proposées dans le tableau ci-dessous.

Ces informations permettent de caractériser le fonctionnement des divers niveaux d'études :

*Le niveau de rémunération des enseignants* est généralement élevé en Côte d'Ivoire. En termes de comparaisons internationales, le salaire moyen est de 28 % plus élevé en Côte d'Ivoire que ce qui est observé en moyenne dans les pays de la région dans le primaire,<sup>106</sup> sachant que le secondaire, le surcoût relatif est de plus de 40 % dans le secondaire. Les salaires des enseignants sont aussi élevés dans le

<sup>105</sup>Dans la plupart des pays de la région, l'enseignement supérieur se résume essentiellement aux formations universitaires.

<sup>106</sup>Pour le primaire, la référence internationale doit être étendue à la prise en compte du paramètre du cadre indicatif de l'IMOA-EPT (3,5 fois le PIB par habitant du pays) ; le chiffre de la Côte-d'Ivoire se situe à 54 % au dessus de cette référence, ce qui constitue une difficulté évidente aussi, dans la perspective de l'admission du pays à l'initiative internationale.

**Tableau 8.2 : Différentes composantes de la dépense unitaire**

	Primaire		Secondaire 1			Secondaire 2	
	Sal. Ens.	El. / Ens.	Sal. Ens.	El. / Ens.	El. /div. péd.	Sal. Ens.	El. / Ens.
1970	8,8						
1980	7,6						
1990	7,3	36		33			22
2000	4,3	42	6,4	38		7,4	24
2007	5,4	39	9,0	45	66	10,5	21
IO / P. Lycée	6,0		8,5			—	
IA / P. Collèges	3,9		10,5			10,5	
Moyenne Régionale	4,3	52	6,1	35	54	7,5	28
RCI / Moyenne Régionale	1,26	0,75	1,48	1,29	1,22	1,40	0,75
Cadre Imoa	3,5	40					

Source : MEN.

contexte national ; en effet, il est estimé que pour un même niveau de qualification et une même expérience professionnelle, les enseignants sont mieux payés, (i) d'environ 10 à 15 % par rapport aux fonctionnaires et (ii) d'environ 40 % par rapport aux salariés du secteur moderne privé. Si on ajoute qu'un nombre important de jeunes ayant les qualifications de base pour être enseignants sont chômeurs ou occupent des emplois peu rémunérateurs, on conclut que le niveau de rémunération des enseignants est très au-dessus du salaire d'équilibre sur le marché du travail national ; il constitue aussi un handicap évident pour le développement du système éducatif ivoirien. Pour faire évoluer cette situation, deux types d'option sont à priori envisageables<sup>107</sup> :

- La première consiste à cibler les types d'enseignants les plus coût-efficaces, c'est-à-dire ceux dont la qualification permet d'assurer la qualité du service demandé au moindre prix, c'est-à-dire en évitant les situations de surqualification. Dans le primaire, cela reviendrait à cibler les IA pour lesquels les études d'évaluation ne décèlent pas d'efficacité pédagogique inférieure à celle des IO alors que leur salaire moyen (3,9 fois le PIB par habitant) est très inférieur à celui des IO (6 fois le PIB par habitant).<sup>108</sup> Au collège, cela reviendrait à cibler les professeurs de collège et à ne plus utiliser des professeurs de lycée dont le coût est plus élevé et qui ont de plus un service statutaire inférieur.
- La seconde consiste, à l'instar de ce qui se fait dans d'autres pays de la région, à créer de nouveau corps d'enseignants (probablement non fonctionnaires), rémunérés à un niveau inférieur à celui des fonctionnaires. Ceci ne serait sans doute susceptible

<sup>107</sup>L'idée de modifier les grilles de rémunération des enseignants n'est pas ici considérée.

<sup>108</sup>Dans la situation actuelle, environ 80 % des enseignants du primaire sont des IO. Cette proportion pourrait être significativement réduite au cours du temps, i) en recrutant en majorité (ou en totalité) des IA et éventuellement ii) en même temps en assurant la promotion d'une proportion des IO pour qu'ils enseignent au collège suite à une formation adaptée.

de ne concerner que le secondaire (le secondaire général mais probablement aussi le technique) car, contrairement au primaire, l'impact potentiel des mesures suggérées au point précédent est faible au collège et ne concerne pas le lycée.

*L'encadrement des élèves* est un aspect important pour caractériser les conditions d'enseignement ; dans le primaire, le chiffre du rapport élèves-enseignants (39) est très inférieur à la moyenne régionale valeur (52), mais est très proche de la valeur de référence du cadre indicatif de l'IMOA-EPT (40). Dans le premier cycle secondaire, les conditions d'encadrement avec une valeur de 45 du rapport élèves-enseignants (qui se traduit en une taille moyenne des divisions pédagogiques de 66) ne sont pas très bonnes, tant lorsqu'on les situe dans un contexte de comparaisons internationales (moyenne régionale de 35) que dans un contexte d'évolution temporelle (le rapport élèves-enseignants ayant augmenté de 33 en 1990 à 38 en 2000 et 45 en 2007).<sup>109</sup> Dans le second cycle secondaire, la situation est bien meilleure dans la mesure où le rapport élèves-enseignants d'une part s'est plutôt amélioré au cours des 15 dernières années (22 en 1990, 24 en 2000 et 21 en 2007) et d'autre part est significativement meilleur que la moyenne régionale (28).

*Par ailleurs, on note que le montant des dépenses courantes hors salaires* (celles qui permettent d'acquérir des manuels scolaires et des matériels pédagogiques, de mettre en place des actions d'évaluation et de formation continue, de maintenance, . . .) est généralement spécialement faible dans l'ensemble des niveaux éducatifs, dans le primaire où elles ne représentent que 9 % des dépenses courantes, mais surtout dans les deux cycles de l'enseignement secondaire où ce ne sont que moins de 3 % des dépenses courantes qui sont affectés à ces items.<sup>110</sup>

### **Des progrès substantiels à envisager dans le domaine de la gestion et de la mise en œuvre des politiques du national au local**

Les analyses conduites soulignent aussi, outre les lacunes qui viennent d'être mentionnées dans la dimension des politiques éducatives, des défaillances notables en matière de gestion et de pilotage :

- (i) les allocations de moyens et de personnels aux écoles souffrent d'un degré excessif d'aléa. Ainsi, si on trouve que les établissements de plus grande taille dispo-

<sup>109</sup>La spécialisation des enseignants au collège, en ligne avec des contenus de programmes spécialisés, est un facteur d'alourdissement des coûts sans clairement de bénéfices correspondants. Ceci présente des inconvénients dans la situation actuelle, mais ceux-ci sont d'une certaine façon réduits dans la mesure où le pays a opté pour des établissements regroupant de nombreux élèves (établissements urbains) ; mais ceci est de nature à devenir un handicap dans le futur où il faudra développer le réseau d'établissements en milieu rural.

<sup>110</sup>Cette faiblesse des dépenses de fonctionnement hors salaires vaut aussi pour l'enseignement technique et la formation professionnelle, ainsi que pour l'enseignement supérieur.

sent bien en moyenne d'un nombre plus grand d'enseignants, on trouve aussi des nombres d'enseignants très variables dans des écoles scolarisant le même effectif d'élèves, comme l'illustre le graphique de gauche ci-dessous.

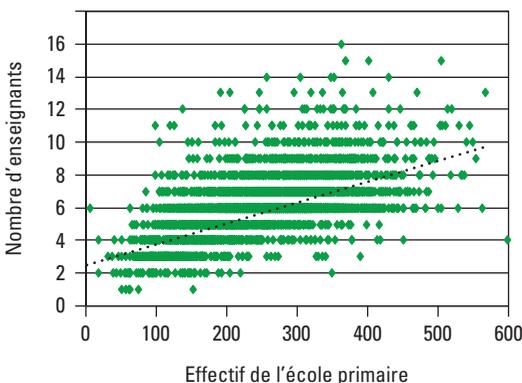
- (ii) au niveau des écoles (graphique de droite ci-dessus), on trouve que les différents établissements primaires du pays d'une part disposent de moyens très différents (ce phénomène dérive directement du point noté ci-dessus), et d'autre part ont des taux de réussite au CEP également très variables (pratiquement de 0 à 100 % de réussite). Mais on ne trouve pas de relation statistiquement significative entre les moyens mobilisés par élève et les résultats académiques obtenus. A niveau de moyens par élève comparables, le taux de réussite est extrêmement variable d'une école à l'autre (on aboutit d'ailleurs à la même conclusion qu'on se fonde sur le score moyen à des tests standardisés ou bien sur les résultats aux examens nationaux).

Ces observations dénotent une performance gestionnaire spécialement faible du système éducatif ivoirien, et ce, tant au plan administratif que pédagogique. Des progrès importants devraient être recherchés dans ces deux dimensions. On doit sans doute considérer que si le système a effectivement besoin des ressources additionnelles, une condition raisonnable pour justifier leur obtention (et ce quelles soient nationales ou d'origine extérieure), des actions vigoureuses soient menées en parallèle pour améliorer la façon dont les ressources du système sont allouées aux écoles individuelles et y sont transformées en résultats tangibles d'apprentissage chez les élèves.

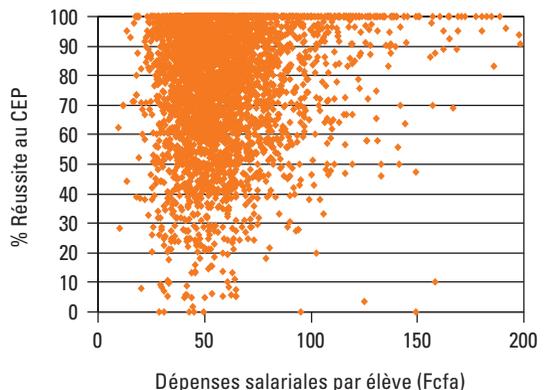
### Besoin d'une politique éducative nouvelle : des perspectives pour les identifier

La première chose qui ressort de ces observations est le besoin d'une politique éducative nouvelle. La poursuite des dispositions actuelles n'est clairement pas une option. La

**Graphique 8.2 : Allocation des enseignants aux écoles primaires**



**Graphique 8.3 : Relation entre moyens et résultats**



Source : MEN.

définition de cette politique nouvelle ne sera évidemment pas facile car les besoins sont très importants (à tous les niveaux) ; la recherche d'une part des modes efficaces d'organisation des services et d'autre part des arbitrages sectoriels les plus judicieux, demandera énergie, pragmatisme et volonté politique.

Mais si les premiers travaux réalisés soulignent la difficulté de l'exercice, ils suggèrent aussi que de réelles possibilités existent ; elles demanderont une perspective bien articulée entre les trois grands Ministères du secteur et des arbitrages budgétaires progressivement plus favorables au secteur de l'éducation et de la formation. La définition d'un plan de qualité pour le secteur et la perspective de mobilisation accrue de ressources publiques devrait alors permettre la mobilisation de ressources additionnelles significatives de l'aide internationale (IMOA-EPT, Banque Mondiale, partenaires bilatéraux, dont la France, en particulier dans le cadre du C2D).

# Références

Banque Mondiale, (2005). Rapport d'Etat du Système Educatif Ivoirien : Eléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP. Washington, D.C., Banque Mondiale.

Mingat, A. (2007). Education and Labor Markets : a Match Difficult to Achieve in Sub-Saharan African Countries” Washington, D.C., Banque Mondiale.

Mingat A. et Sosale S. (2001). Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique Sub-saharienne. PSAST/AFTHD, Banque Mondiale.

Pôle de Dakar, (2007). Rapport Dakar +7 : EPT en Afrique : l'urgence de politiques sectorielles ; RESEN Bénin et Burkina Faso.

Reuge, N. (2004). Mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle. Dakar, Pole de Dakar ; [http://www.poledakar.org/article.php3?id\\_article=130](http://www.poledakar.org/article.php3?id_article=130)

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
Union - Discipline - Travail



**BANQUE MONDIALE**



