



REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE



Union – Discipline – Travail

DIRECTION GENERALE DE
LA FONCTION PUBLIQUE

DIRECTION DES CONCOURS

LA PSYCHOPEDAGOGIE

SESSION 2021

LA PSYCHOPEDAGOGIE

I- LA QUESTION DE LA SCIENTIFICITE DE LA PEDAGOGIE

- 1- Est-ce que la science aide à éduquer ?
- 1-1 Que signifie l'action fondée sur la science de l'éducation ?

Selon les présupposés anthropologiques de l'éducation, la chance et la formation constituent une élucidation de ce qu'est l'homme, ce qu'il doit être, ce qui doit advenir de lui. Cela est au centre de toutes les visions du monde, de la religion et par conséquent de tout système philosophique et politique.

Qu'est-ce qui différencie l'homme des autres êtres vivants ? Quelle image idéale de l'homme devrait être le point de départ et la représentation d'objectifs afin que les qualités humaines typiques comme l'action consciente, le travail, la peur, le langage et la capacité d'apprendre, reçoivent une fonction sensée et nécessaire ?

Si l'on a à l'esprit combien les différents déroulements de l'éducation chez les hommes peuvent varier et qu'au début toute la vie de l'enfant est ouverte, alors il devient clair que l'éducation est une chance. Mais on réalise aussi quelle responsabilité les éducateurs assument.

L'éducation existe depuis qu'il y a des enfants et des éducateurs. A partir de ce moment, on a réfléchi sur la façon de structurer au mieux l'éducation. Depuis qu'il y a la pédagogie au sens d'une science de l'éducation, l'éducation devrait être- on pourrait le supposer ainsi-plus facile à réaliser. Sinon quel autre sens devrait avoir la science ?

EXEMPLE DE CAS : Une mère qui veut permettre à son fils de nouer des contacts sociaux avec d'autres enfants en l'envoyant à la place de jeux mais qui développe une proximité qui ne facilite pas cette socialisation à cause de

sa proximité. Elle constate alors que son fils développe l'évitement du contact social. Même à la maternelle il développe toujours un comportement analogue pendant les jeux collectifs. Informée de cette situation, la maîtresse demanda à la mère d'être neutre et d'éviter d'intervenir dans la fuite de son enfant. Ce qui a renforcé l'ébauche des prises de contacts avec d'autres enfants.

La nouvelle manière de se comporter de la mère ne se fonde pas sur une expérience individuelle mais sur des thèses vérifiées par une réalité généralisée et systématisée. Il s'agit d'une éducation fondée sur la science et sur la réflexion. Aussi, ne faudrait-il pas avoir l'impression que la notion de science se limite aux résultats de la recherche empirique.

1-2 La valeur du savoir de la science de l'éducation dans l'action Pratique

Quand des éducateurs, qu'il s'agisse de professionnels et les laïcs deviennent actifs dans la pratique, alors l'art et la manière de leurs actions ne sont pas dus au hasard. Dans toutes les situations qui sont à maîtriser de manière éducative, on dispose de différentes manières, alternatives pour agir et réagir.

Par exemple : Quand dans les groupes du jardin d'enfants, un enfant tire un autre par les cheveux de manière agressive, l'éducatrice doit « intervenir ».

Mais qu'est-ce qu'elle doit faire ? Comment doit-elle se comporter ? Quels moyens utilise-t-elle ? Par quoi se laisse-t-elle influencer quand elle agit ensuite ?

La question ici, c'est qu'est-ce qu'il en est de **la réserve de savoir** ? Qui est scientifiquement garantie et à la disposition de ceux qui sont actifs.

Nous partons du postulat qu'en tant qu'éducateur on a pour l'essentiel dans la pratique à disposition le savoir qui a été dispensé pendant le temps de la formation. Pendant la formation cependant ne peut être transmise que la masse de savoir qui est en présente. Si par exemple la question « pourquoi l'éducation en établissement n'a pas connu le succès espéré ? » n'a pas encore fait l'objet d'une recherche, alors les résultats de cette recherche ne peuvent bien entendu pas être utilisés dans la formation.

Dans l'étude de ZETTERBERG, 1967, dans la pratique sociale une série de d'actions servent de base aux principes : l'étude cas, les règles générales, les descriptions de faits, les thèses confirmées.

- Dans l'action sociale pratique, on s'oriente selon des études de cas individuels

Par étude d'un cas individuel, on entend ici un compte rendu descriptif d'une situation problématique. Un tel modèle a certainement des avantages dans la mesure où on a pour un cas concret à sa disposition des alternatives de solutions d'après lesquelles on peut s'orienter. Même si ce qui a mené dans un cas au succès ne doit pas pour autant avoir le même effet dans un autre cas.

- Dans l'action sociale pratique, on s'oriente par rapport à des règles générales

On peut imaginer que quelqu'un a été actif dans un domaine de la pédagogie durant des années ou bien même durant toute sa vie et qu'il transmette ensuite ses connaissances, expériences et ses résultats à la pratique sous forme de principes généraux. Par exemple si quelqu'un rend compte de ses expériences, cela peut être stimulant pour d'autres praticiens. Même si le savoir fondé scientifiquement n'est pas transmis à

cette occasion parce qu'une recherche systématique n'a pas eu lieu mais peuvent être plausibles et utiles à la pratique.

- Dans l'action sociale pratique, on s'oriente par rapport à la description des faits

Par exemple les comptes rendus descriptifs concernant des domaines précis tels que la situation de la criminalité dans la société. Ici on doit connaître les faits avant de s'engager dans l'action.

- Dans l'action sociale pratique, on pourrait s'orienter par rapport à des thèses confirmées

Ce sont des résultats de recherche qui surviennent en vérifiant des thèses au regard de la réalité et qui sont ensuite appliquées à la pratique.

1-3 Qu'est-ce-que la science de l'éducation ?

Dns la science de l'éducation, il s'agit du traitement scientifique de tous les objets et questionnement dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la socialisation.

Dans la « pédagogie » au sens le plus large, trois points forts qui ne s'exclut pas : la pratique pédagogique, la recherche de la science éducative, la réflexion au sujet des présupposés et des voies de la recherche. Ces points sont naturellement dépendants de la manière la plus étroite dans la réalité.

II STYLES D'EDUCATION ET COMPORTEMENTS DE L'EDUCATEUR

Si on accorde une aussi grande importance à l'éducation au regard de la vie des hommes comme cela est habituellement souligné dans la pédagogie, il en résulte forcément une question qui est à élucider ici.

Comment les éducateurs doivent-ils se comporter afin de ne pas gêner pour commencer le processus éducatif ?

Quel comportement est requis pour garantir une réalisation optimale de l'éducation ?

1-Définition de concepts

1-1 Qu'est-ce-que l'autorité ?

En tant que concept pédagogique, le terme « autorité » est extrêmement miroitant et utilisé de manière très variable et discontinue ; en tant que fait pédagogique, il est cependant très important. Au cours des dernières années, aucune notion n'a fait objet d'autant de querelles que celle-ci en rapport avec le mouvement antiautoritaire. Le terme « autorité » vient du latin « auctoritas » qui signifie à peu près « validité », « promotion », « habilitation », « considération » (cf Georges, 1913). Le verbe correspondant est « augere » et signifie « faire croître », « promouvoir », « agrandir », « élever ». Il ressort de ces significations ce qui selon le mot, est attendu de la part de celui qui représente l'autorité et les avantages qui doivent résulter pour celui qui est pris dans une relation avec l'autorité.....Il s'agit d'une structure relationnelle entre les personnes. Il question de dépendance et de soumission c'est-à-dire d'obéissance, sans doute en même de la liberté en résultant pour celui qui « suit ». il y a obéissance quand quelqu'un écoute un autre, sans posséder lui-même de connaissances plus étendues. Et naturellement aussi confiance. Selon SCHEUERL, 1970

« l'autorité existe là où le droit de direction d'une personne, d'une institution ou d'une tradition et leurs normes sont intérieurement approuvés de sorte qu'on le suit et le croit en absence de toute contrainte extérieure d'un examen critique des légitimations.

1-2 La punition

Selon l'UNESCO, « la punition est une action (pénalité) qui est imposée sur une personne qui a enfreint une règle ou démontre un comportement inapproprié. La punition vise à contrôler le comportement par des moyens négatifs ».

1-3 Le pouvoir

Selon le dictionnaire le Larousse, c'est le droit pour quelqu'un de faire telle chose par son statut : Ex : le directeur a le pouvoir de vous renvoyer s'il le veut.

Selon le dictionnaire politique, le pouvoir est l'ascendant, l'emprise, la domination qui sont exercés sur une personne ou un groupe d'individus. Il peut être physique, moral ou psychologique. Il permet à un groupe ou à un individu d'appliquer, de faire exécuter ou d'imposer éventuellement par la force, des décisions.

EXERCICE : Quelle analyse faites-vous de l'autorité et de la contrainte ?

Qu'en est-il de « l'autorité pédagogique » telle que des parents, des enseignants et des éducateurs doivent la posséder ? Est-ce une autorité liée à la fonction ?

Tout en s'interrogeant sur la question du fondement de l'autorité pédagogique, les théoriciens de l'éducation la fondent sur la relation pédagogique, donc sur la relation entre l'éducateur et l'enfant qui lui est confié.

Si on prend comme point de vue que l'autorité éducative résulte de la relation pédagogique, alors il faut attirer l'attention sur le fait que la relation pédagogique est établie de manière à devenir elle-même superflue. Cela doit naturellement aussi valoir pour l'autorité pédagogique. Si l'objectif de l'éducation est « la maturité » c'est-à-dire « l'émancipation » alors l'autorité doit être à son service. Toutes les activités pédagogiques doivent se soumettre à cet objectif qui dans ce processus éducatif peuvent paraître tout d'abord par moment « répressives » et « autoritaires » mais en dernier ressort, ont un caractère naturel et libérateur.

De tout temps la pédagogie s'est préoccupée de cette question. Certes, c'est plutôt la réflexion concernant les divers moyens éducatifs à mettre en œuvre qui occupait le devant des scènes.

1-La problématique de la typologie des styles d'éducation

A propos du cercle de thème « comportement de l'éducateur » des connaissances peuvent être transmises qui sont transférables à des prescriptions pratiques significatives. Nous souhaitons cependant attirer l'attention sur des points problématiques.

1-1 les styles d'éducation sont des types idéaux

Dans le terme « type idéal » l'ajout « idéal » ne signifie pas qu'il s'agit de quelque chose de « particulièrement bon » la notion ne veut pas restituer l'idée de valeur. Il est plutôt question d'exprimer par-là qu'il s'agit d'un modèle de pensée, d'une construction théorique qui ne correspond que plus ou moins à une réalité. Ce n'est pas ainsi qu'un comportement peut être attribué à partir d'une seule caractéristique ou de faibles indices par voie de généralisation à un style particulier. C'est seulement après une observation rigoureuse ou pendant un temps assez long les diverse

caractéristiques sont évaluées quantitativement, qu'un comportement éducatif peut être classé typologiquement. En dehors de cela on ne peut qu'apprécier des interactions isolées observables.

1-2 la terminologie n'est uniforme

On peut décrire le style d'éducation comme un système de mesures éducatives relativement uniformes et constantes qui sont réalisées par une personne dans le cadre d'activités éducatives. Dans le même temps on parle également de « style de conduite » étant donné que « la conduite constitue un aspect essentiel de l'éducation. Quelque fois on utilise aussi le terme de « style de direction » afin de ne pas déformer le regard porté sur un certain détail de la réalité éducative par la notion de « style » on parle aussi de « comportement éducatif ».

A la place d'« autocratique » on rencontre aussi des notions telles que « autoritaire », « répressif », etc. A la place de « socialement intégratif » on trouve aussi « démocratique », « partenarial » etc. Pour « laisser faire » on a également utilisé le terme « permissif ». Ces notions équivalentes désignent plus ou moins la même chose.

2- les caractéristiques des styles d'éducation

Bien que les arrières plans des situations pédagogiques ne soient pas connus, on constate souvent qu'on est en présence des comportements éducatifs fondamentalement différents.

2-1 Les caractéristiques du style d'éducation autocratique

Selon R et A TAUSCH, 1968, p 77, le style d'éducation autocratique est à décrire sous les signes distinctifs suivants :

- Nombreux règlements et injonctions

- Reproches impatiences, critiques, réprobation, fixation de conditions,
- Avertissements, menaces, punitions
- Prépondérance de la parole et des questions
- Faibles prise en compte des souhaits et des intérêts de l'enfant
- Inégalité des droits fondamentaux entre les responsables et les subordonnés
- Conviction du responsable de la nécessité de contrôles fréquents des subordonnés
- Peu de possibilité d'imiter le comportement de l'éducateur pour les enfants sans qu'ils aient à redouter des sanctions.

2-2 Les caractéristiques du style d'éducation démocratique

Selon R et A. TAUSCH, 1968 p.141 on peut décrire le style démocratique comme de la manière suivante :

- Rareté des formes d'expression du pouvoir, de la force, de la décision, de la supériorité hiérarchique sur les autres.
- Si besoin uniquement orientation et direction d'autres personnes dans l'atteinte des buts.
- Là où la direction est absolument nécessaire, celle-ci s'exerce d'une manière qui respecte et reconnaît l'égalité et la dignité des partenaires particulièrement celle des enfants ;
- Plus grande fréquence des comportements coopératifs
- Prise en compte de la manière de penser et de ressentir des autres dans les actions propres et les mesures prises.
- Promotion de l'indépendance de sécurité et de la liberté de décision des autres personnes.

Cette manière de caractériser est forcément générale mais cependant n'est dépourvue d'enseignement. Toutefois, il est clair que les caractéristiques sont à

interpréter en tant que des principes de comportements pour éducateurs. Quant à savoir si un style d'éducation pris globalement est plutôt à considérer comme autocratique ou démocratique, les moments d'évaluation jouent évidemment un rôle. Dans la psychopédagogie on a recours à cet égard à un soi-disant continuum c'est-à-dire des à des échelles scalaires sur lesquelles des « experts portent » des unités de mesure du comportement de l'éducateur sur la base d'estimations.

3-Un regard sur la pratique éducative

Nous voulons nous faire une image de la pratique éducative au sein de quatre instances sociales :

3-1 Style d'éducation en famille

C'est là que l'enfant passe normalement le temps le plus sensible de sa vie. L'éducation en famille (...) devient visiblement plus psychologique. La forme d'éducation psychologique est décrite par BRONFENBRENNER, (1965 p.323) de la manière suivante :

« Avant tout, les parents qui pratiquent cette méthode éducative passent plus facilement sur les transgressions et quand ils punissent ils n'humilient pas l'enfant et lui infligent pas de sanctions corporelles. Ils argumentent avec leur rejeton, l'isolent, font appel à son sentiment de culpabilité, expriment leur déception. Bref, ils lui expriment de maintes façons le comportement qu'ils attendent de l'enfant et l'amènent à prendre conscience que la désobéissance rompt les relations appréciées de part et d'autre.

Avec un comportement éducatif orienté dans le sens du pouvoir, les parents s'en tiennent davantage à leurs propres intérêts et sont soucieux de les sauvegarder dans leurs pratiques éducatives.

3-2 Style d'éducation au jardin d'enfants

Au jardin d'enfants aussi le style d'éducation a dû changer de manière continue au cours de ces dernières années notamment dans le sens de plus de partenariat à l'égard des enfants. Selon une étude thématique vaste concernant « l'éducation au jardin d'enfants » menée par E. BARRES (cf. KLASSEN 1973, p.244) , les résultats suivants ont été obtenus :

- Dans les jardins d'enfants dirigés de manière traditionnelle prédominent largement des mesures éducatives qui exhortent, c'est-à-dire qui guident et dirigent.
- Le comportement de la responsable de groupe reflète les normes éducatives de la société, tandis que diriger et orienter prédomine, il existe un manque de chaleur éducative et de bienveillance.
- La conformité aux normes et un comportement adapté augmentent chez les enfants et au fur et à mesure qu'ils avancent en âge.
- Plus l'effectif et la densité du groupe sont grands, plus de mesures éducatives répressives mais aussi les louanges augmentent. Probablement cela se passe ainsi pour réduire le potentiel de conflit étant donné que les problèmes de comportement sont plus fréquents.
- 17% des questions des enfants concernant les choses et 9% des formulations de souhaits restent sans réaction de la part de la responsable du groupe.

EXERCICE : Quelle réflexion nous inspire les résultats de cette étude ?

3-3 Style d'éducation à l'école

Quel style d'éducation faut-il promouvoir dans nos écoles ?

Quels types d'éducation ont nos écoles ?

Ces questions peuvent globalement trouver peu de réponses que cela est le cas pour les autres instances.

Une étude instructive concernant le style d'éducation à l'école menée par TAUSCH, 1968 cherche à savoir comment les maîtres réagissent face à des situations conflictuelles pendant les heures de cours à l'école élémentaire et au collège. Dans cette étude on est parvenu à une série de résultats très intéressants. Pendant une heure d'enseignement, il existe par exemple en moyenne à peu près soixante-quinze « situations particulières » suscitant de la part de l'enseignant une intervention directe intensive. Le nombre de ces situations est pendant le cours avec des écoliers de 6 à 10 ans deux fois plus important qu'avec des élèves de 11 à 14 ans. Les formes de comportements classés très autocratiques sont : sévère remontrance, reproche, gros mot, manifestation claire du pouvoir et de la force, violence, aucune considération de l'état psychique de l'enfant.....

Après des années de discussion de ces résultats en partie peu réjouissants, nous n'avons pas de raison de supposer que dans « notre école » le comportement pédagogique des instituteurs se soit amélioré en règle générale. Naturellement d'enseignant à enseignant et d'école à école, cela est très variable.

MULLER et KOHLENBERG, 1972 estiment que les éducateurs formés et non formés se distinguent sensiblement au regard de leur représentation des objectifs. Les formés perçoivent comme but de leur activité plus fréquemment l'épanouissement et le développement de dispositions

individuelles des adolescents, tandis que les éducateurs moins formés s'orientent davantage par rapport au désordre, l'adaptation ou des formules vides.

3-4 Les conséquences du style laisser-faire

En accord avec TAUSCH, on peut supposer que des enfants qui, à l'occasion de la transgression d'ordres reconnus ou des droits des autres, ne subissent pas de conséquences de la part de l'éducateur voient ainsi une confirmation de leur conduite inappropriée et récidivent probablement plus souvent dans l'avenir. Dans la forme laisser-faire, un membre du groupe a toute liberté par rapport à l'activité et la décision. Un comportement dans le sens du « laisser-faire » devrait se rencontrer avant tout chez les personnes incertaines...qui « laissent tout faire » aux enfants, ne fixe pas de limites, leur « donnent tout » ne rendent pas possible l'apprentissage du renoncement etc...les conséquences d'une telle « pédagogie » peuvent être fatales.

4- De quoi dépend le comportement de l'éducateur et comment celui-ci peut être amélioré ?

Là où les déficits dans le style d'éducation sont présents, il faut tout faire pour les compenser effectivement si possible. Il serait certes inélégant de chercher la cause uniquement dans le comportement de l'éducateur. Au lieu d'accabler les éducateurs et éducatrices, nous chercherons des facteurs qui entrent en ligne de compte comme condition d'un comportement éducatif défavorable, pour ensuite montrer les possibilités d'amélioration. Trois groupes de facteurs semblent déterminer le style d'éducation dans la pratique :

- Les présupposés organisationnels

L'importance du groupe (trop d'enfant dans le groupe « incite » l'enseignant à être autoritaire ;

L'espace exprimé en m² (trop peu de m² pour trop d'enfants rend agressif et pas seulement les enfants) ;

L'espace classe (une structure de salle qui n'est pas apaisante peut aussi avoir des conséquences sur l'éducateur) ;

Le temps, le moment de la journée

Les relations avec la structure, les parents, les collègues, les supérieurs,

- Les déterminants de la personnalité de l'éducateur.

La propre socialisation dans l'enfance (est ce qu'elle était libérale ou répressive ?)

Les expériences actuelles propres

Environnement personnel dans la vie privée

Formation et perfectionnement

- Les usagers : quand un éducateur ou une éducatrice hérite d'un éducateur très autoritaire dans un groupe, celui-ci ou celle-ci va se comporter de manière adaptée. L'âge et la maturité influencent aussi le comportement de l'éducateur.

SYSTEM EDUCATIF IVOIRIEN EXTRAIT DU PSE 2016-2025

1. DIAGNOSTIC STRATEGIQUE DU SECTEUR

1.1. État des lieux du secteur Éducation/Formation

- **Accès au système éducatif**

L'analyse diagnostique fait état de ce que les effectifs scolarisés se sont accrus à tous les niveaux d'enseignement sur la période 2005-2014, contribuant à une augmentation des niveaux de couverture jusqu'en 2016.

En effet, l'accroissement annuel moyen des effectifs est de 13,6% pour le préscolaire, 7,5% pour le primaire, 8,5% pour le premier cycle du secondaire général, 6,7% pour le deuxième cycle du secondaire général, 11,7% pour l'ETFP et 2,1% pour le supérieur.

Les effectifs du préscolaire ont augmenté de façon importante, notamment depuis 2011, avec le secteur public comme moteur principal des évolutions constatées. Entre 2009 et 2014, environ 70 % des places additionnelles dans le préscolaire sont dues au secteur public (68 % des effectifs scolarisés en 2014 contre 50 % en 2005). L'offre communautaire se développe peu à peu depuis 2011 et les structures créées au sein des écoles primaires sont progressivement intégrées dans le système public à travers leur reconnaissance et l'affectation d'au moins un enseignant pris en charge par le MEN¹.

Toutefois, la couverture reste encore faible (6 % en 2013 et 8% en 2016) et essentiellement concentrée en milieu urbain. En termes de comparaison internationale, la Côte d'Ivoire se situe approximativement à la moitié de la moyenne des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre (14 % au Sénégal et 30 % au Cameroun).

De plus, l'on déplore l'absence d'une politique nationale de développement intégré du jeune enfant devant permettre une meilleure prise en charge de l'enfant à travers une

¹ Depuis le 11 janvier 2017, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle et un Secrétariat d'État en charge de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ont été créés

intégration des interventions en faveur de son développement holistique. Or, de nombreux travaux de recherche montrent qu'une prise en charge appropriée des enfants dès le plus jeune âge (de 0 à 6 ans, voire 8 ans) peut avoir des impacts ultérieurs significatifs sur leur vie, à la fois sur leur développement physique, cognitif, social et émotionnel, leur scolarité primaire et même au-delà. Une étude récente réalisée par le MEN fait ressortir que les enfants ayant bénéficié du préscolaire progressent mieux au niveau du primaire. En effet, ceux-ci gagnent 3,9 points en plus sur une échelle de 100 par rapport aux enfants n'ayant pas fréquenté le préscolaire².

Au niveau du cycle primaire, l'analyse indique également l'accroissement du taux brut de scolarisation, passant de 70% en 2007 à 94% en 2014 puis à 101% en 2016 après plus de vingt années de stagnation³.

Le taux brut d'accès en première année s'est amélioré de 30 points, passant de 64 à 94% entre 2007 et 2014 puis à 113% en 2016. Cela s'explique par l'engagement du Gouvernement et des partenaires à soutenir le secteur éducation après une décennie de crise socio-politique ayant perturbé le fonctionnement du système éducatif ivoirien. Cette amélioration s'est traduite concrètement par la réalisation des actions qui ont favorisé l'augmentation de l'offre (constructions de salles de classe, recrutement d'enseignants) et l'allègement du coût supporté par les familles à travers la distribution gratuite de fournitures scolaires aux enfants inscrits dans les écoles publiques depuis 2013.

L'accès en première année du premier cycle du secondaire général s'est également amélioré, passant de 33% à 58% de 2007 à 2014 puis à 61% en 2016. Cette amélioration est beaucoup plus soutenue depuis la mise en œuvre, en 2011-2012, de la mesure de réduction du seuil d'admission en 6ème (12 % par an contre 8 % avant 2011). Au niveau du second cycle, seulement 1 élève sur 5 atteint la classe de seconde sur la période.

Toutefois, l'analyse du taux net d'accès aux différents cycles met en lumière les efforts qui restent à faire pour un accès plus équitable au système éducatif. En effet, les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale de 2015-2016 donnent les résultats

² Bilan de compétences des nouveaux entrants au cycle primaire en Côte d'Ivoire (2015), RESEN (2015), SITAN (2014)

³ Entre 1985 et 2007, le taux brut de scolarisation (TBS) du primaire reste compris entre 73 et 75% sans progression notable (source RESEN 2005 et 2009)

suivants : 71,4% pour le primaire (69.8% pour les filles contre 72.9% pour les garçons), 32% pour le secondaire général premier cycle (28% pour les filles contre 35% pour les garçons).

Au niveau de l'ETFP, les effectifs scolarisés ont presque triplé depuis 2005, s'établissant à 105 353 apprenants en 2016 dont 49% de filles. Cette évolution est imputable à l'accroissement des effectifs dans l'enseignement technique tertiaire qui représente 72,5%. La quasi égalité observée entre l'effectif des filles et celui des garçons masque toutefois une faible présence des filles dans les secteurs agricole et industriel, soit respectivement 8,6% et 18,3% des effectifs au contraire des filières tertiaires où elles constituent la majeure partie des effectifs avec une proportion de 60,7%. En plus du maintien du différentiel important par genre au sein des filières, la forte croissance des effectifs de l'ETFP ne suffit pas à résoudre la question de la pertinence de l'offre actuelle de formation au regard des besoins de l'économie ivoirienne. En effet, les données du Ministère de l'Enseignement Technique montrent que les filières agricoles est quasiment inexistant avec un taux de 0.2% des apprenants, tandis que les filières tertiaires sont fortement représentées soit 72,5% des apprenants loin devant les filières industrielles qui accueille seulement 27,3% des effectifs.

En ce qui concerne l'Enseignement Supérieur, ce sous-secteur de l'enseignement supérieur est confronté à la massification de la population estudiantine qui se traduit par une insuffisance d'infrastructures et de ressources humaines.

En effet, l'effectif étudiant connaît une forte augmentation. Il est passé de 169 946 en 2013 à 192 842 en 2015, avec un taux moyen d'accroissement de 6,5%. En 2015, 34 809 filles sont inscrites dans l'enseignement supérieur public soit 35,6% des effectifs. Parmi elles, seulement 26,9% sont dans les filières scientifiques.

En 2015, l'on comptait 3849 enseignants-chercheurs pour 78 047 étudiants dans les universités et grandes écoles publiques, soit un enseignant-chercheur pour 20 étudiants avec toutefois d'importantes disparités selon les Unités de Formation et de Recherche

(UFR). Par exemple au niveau de l'UFR de Droit ce ratio remonte à 1 enseignant-chercheur pour 69 étudiants⁴.

Le déficit global en enseignants, tous grades confondus, en 2013 était estimé, par la Direction des Ressources Humaines, à 2 989 enseignants-chercheurs. Ce déficit est porté à 4 687 dans la perspective d'accueillir la grande majorité des nouveaux bacheliers dans les universités publiques⁵.

En ce qui concerne, l'offre éducative privée, elle a largement contribué à l'accroissement général de l'accès. On observe en effet ces dix dernières années un développement de l'offre éducative privée dont la part a été multipliée par deux sur la période, passant de 22% en 2005 à près de 50% en 2014. Si cette offre stagne au niveau du primaire (entre 12% et 13% des effectifs) durant la décennie, elle représente près de la moitié des effectifs du secondaire 1 (49%) et est majoritaire dans le secondaire 2 (55%) en 2014. Dans l'ETFP, l'offre privée reste dominante pour l'enseignement technique (95%)⁶. Enfin, pour l'enseignement supérieur, l'offre privée est largement présente (44,5% en 2014).

La présence de cette offre privée prépondérante et largement tributaire de la subvention de l'État doit être questionnée sur sa complémentarité par rapport à l'offre publique d'une part, mais aussi sur son efficacité et sa pertinence en particulier pour les niveaux élevés du système d'autre part.

L'analyse du profil de scolarisation dans les différents ordres d'enseignement révèle d'importantes déperditions indiquant une faible rétention des enfants jusqu'à l'achèvement de la scolarisation obligatoire.

Pour le cycle primaire, on observe qu'en 2014, le taux d'accès baisse rapidement, de dix points entre la première (94%) et la deuxième année (81%) jusqu'à atteindre 58% en fin de cycle primaire. La rétention au primaire, chiffrée à près de 80 % en 2007, n'est plus que de 75 % en 2014. Ceci signifie que les abandons en cours de cycle concernent désormais un enfant sur quatre, contre un enfant sur cinq en 2007.

⁴ Annuaire statistique 2014-2015

⁵ Plan Stratégique MESRS 2015

⁶ RESEN 2015

Dans le secondaire, cette statistique est passée de 86% en 2007 à 80% en 2014 et de 89% à 75% dans le premier cycle et le second cycle respectivement. Ces chiffres montrent qu'en dépit des progrès réalisés dans l'accès aux différents ordres d'enseignement, un nombre important d'enfants demeurent hors du système scolaire. Les résultats du RGPH 2014 indiquent que 1 265 310 enfants de 6-11 ans et 801 710 enfants de 12-15 ans sont hors du système scolaire. Parmi eux, 78% n'ont jamais été scolarisés.

Une étude du Ministère de l'Education nationale sur la situation des Enfants Hors du Système Scolaire (EHSS) menée par l'ENSEA avec l'appui de l'UNICEF, montre que si la dimension du genre doit bien être considérée (52% des EHSS de 6-16 ans sont des filles), les véritables défis de l'accès universel à l'éducation de base pour la Côte d'Ivoire, se situent aussi dans sa capacité à cibler et à toucher davantage les enfants des milieux ruraux (plus de 70% des EHSS de 6-16 ans), de certaines zones géolinguistiques comme le Nord, le Nord-Ouest, le Nord-Est et le Centre-Ouest, et les familles les plus pauvres.

Selon les données issues de différentes études notamment l'Enquête Nationale sur la Situation de l'Emploi et du Travail des Enfants (ENSETTE 2013), les principales causes identifiées de non accès et d'abandon à l'école sont les suivantes : (i) du point de vue de la demande d'éducation, les contraintes financières, les activités ménagères, le handicap, les maladies et l'absence d'extrait d'acte de naissance, le travail des enfants, le décès des parents et l'abandon volontaire ; il est également possible que l'école ait des caractéristiques qui ne conviennent pas aux parents même quand elle existe et assure la continuité éducative sur tout le cycle; (ii) du point de vue de l'offre d'éducation, l'échec scolaire conduisant à des redoublements et à des abandons trop fréquents, la discontinuité éducative (dans le primaire, le risque de discontinuité de l'offre éducative touche en 2014 environ 10% des enfants scolarisés et concerne 25% des écoles dans le pays) et la faible capacité d'accueil, le manque de matériels et de manuels scolaires favorisant l'apprentissage, le suivi pédagogique limité des enseignants, le manque de soutien des enfants en difficulté d'apprentissage, l'absence de dialogue entre enseignants et famille pour le suivi de la performance scolaire des enfants.

2.1.2. Efficacité interne et qualité du système éducatif

L'un des aspects importants de l'échec scolaire est en rapport avec les difficultés de franchissement des classes d'examen. En effet, bien que les résultats aux examens nationaux aient enregistré des améliorations, ils restent à des niveaux peu satisfaisants. Les taux de réussite aux examens du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) augmentent régulièrement depuis 2000, avec une baisse ponctuelle due à la crise, en 2011 et 2012. Le taux de réussite au CEPE a atteint 79,1 % en 2014 contre 58,1% en 2011 et 55,9% en 2012. Le taux de réussite au BEPC a plus que doublé sur les dix dernières années, pour s'établir à 57,4 % en 2014, avec toutefois de fortes variations d'une année à l'autre. Quant au taux de réussite au baccalauréat, il n'a pas beaucoup évolué depuis 2000 (36 %) et varie entre 20 % et 44 % au maximum, même s'il est en progression depuis 2011.

Notons que depuis 2013, la barre d'admission en 6ème est passée à 85 points soit 10 sur 20 de moyenne, après plusieurs années où le passage en sixième était lié à la capacité de l'offre publique d'éducation au premier cycle du secondaire. Cette contrainte maintenait la barre d'admission au-dessus de 100 points, soit 12 de moyenne. Avec l'initiative de construction des collèges de proximité dans les zones rurales, la capacité d'accueil pourra s'améliorer.

Malgré les évolutions décrites plus haut, les évaluations standardisées nationales et internationales du niveau des acquis scolaires notamment au primaire indiquent que la majorité des élèves n'acquiert pas les connaissances fondamentales : 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement. Ces évaluations révèlent aussi des disparités de genre. Ainsi le système éducatif ivoirien présente des inégalités entre filles et garçons en mathématiques, en début comme en fin de scolarité, et ceci en faveur des garçons. À cela s'ajoutent des disparités régionales, avec de moindres performances pour le Nord.

Concernant le redoublement, à la suite du RESEN de 2010, qui a posé un diagnostic pertinent en ce qui concerne l'efficacité interne du système éducatif, la Côte d'Ivoire a

pris l'option à travers le Plan d'Action à Moyen Terme (PAMT 2012-2014) de réduire de façon significative la fréquence des redoublements, notamment dans le cycle primaire.

Les mesures prises ou les actions préconisées n'ont pas produit les effets escomptés si bien que le redoublement a légèrement baissé dans le primaire, mais a par contre augmenté dans les deux cycles du secondaire général. En effet, la proportion des redoublants est passée de 22% en 2007 à 19% en 2014, puis à 13% en 2016 au primaire (en deçà des objectifs de la lettre de politique éducative de 2009 qui prévoyait une baisse en dessous de 10% à partir de 2012) alors qu'il est passé respectivement de 12% à 15%, puis à 11% en 2016 dans le 1er cycle du secondaire et de 28% à 35%, puis à 27% en 2016 dans le second cycle du secondaire. Il s'agit d'une situation plus fréquente dans le public que dans le privé, la proportion des redoublants dans le public étant en moyenne deux fois plus élevée que dans le privé dans l'enseignement général.

Tous les efforts entrepris pour améliorer la qualité de l'école tardent à produire des fruits en raison des conditions d'apprentissage peu satisfaisantes. La majorité des écoles primaires publiques sont dépourvues d'infrastructures d'accompagnement de base telles que l'électricité, les points d'eau potable, les latrines et les cantines, avec une situation qui se dégrade dans le temps. En 2016 par exemple, seulement 39 % des écoles primaires publiques étaient dotées de points d'eau potable, (27 % en milieu rural, contre 61 % en milieu urbain), 35 % d'une cantine (37 % en milieu rural contre 32 % en milieu urbain), 41 % de latrines fonctionnelles et 22% de dispositifs de lavage des mains fonctionnel.⁷

En termes d'impact, cette situation est évidemment dommageable car le pays ne bénéficie pas des effets positifs avérés d'une scolarisation primaire complète sur la réduction de la pauvreté, la productivité du travail et les changements de comportements individuels en matière de santé, de procréation, d'éducation, etc.

La conséquence cumulée des défaillances quantitatives et qualitatives de l'école primaire conduit à ce qu'aujourd'hui, parmi les adultes qui ont atteint la fin du primaire durant leur jeunesse, 21 % sont ou restent analphabètes limitant ainsi leur possibilité de

⁷ Rapport d'analyse des données statistique du MEN, 2015-2016

saisir les opportunités d'emploi et d'apprentissage nécessaire pour le développement du pays.

Concernant la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte, la comparaison des données de l'EDS-MICS 2011-2012 avec celles de l'enquête MICS de 2006 montre que la probabilité d'être alphabétisé en fonction du nombre d'années d'études n'a pas ou a peu varié pour les niveaux 1 à 3, tandis qu'elle a augmenté à partir de la 4^{ème} année d'études. Les personnes qui avaient achevé le cycle primaire avaient 66,4% de chances d'être alphabétisées en 2006 contre 79% en 2012 (augmentation de 13 points de pourcentage sur la période). Ainsi, la capacité du système à « produire » des personnes alphabétisées augmente.

Malgré ces progrès, l'analphabétisme (55% en 2012, selon l'EDS-MICS), notamment celui des jeunes et des adultes constitue un facteur structurel d'inertie qui gêne toute dynamique pérenne de développement économique et social tant sur le plan personnel que celui du développement global du pays.

Par ailleurs, le système éducatif de la Côte d'Ivoire est marqué par de fortes inégalités, surtout selon le niveau de revenus des ménages, qui sont plus importantes que celles liées au lieu de résidence ou au genre, bien que celles-ci ne soient pas négligeables.

Un enfant issu des milieux aisés a 8 fois plus de chances d'avoir accès au préscolaire qu'un enfant issu des milieux les plus pauvres, les rapports de chances relatives étant de 6, 46 et 70 pour le collège, le lycée et l'enseignement supérieur, respectivement (RESEN 2015).

Les personnes vivant en milieu rural ont des opportunités éducatives moindres du fait de l'état de la couverture scolaire sur le territoire national largement en faveur des zones urbaines. Les disparités résultent aussi de fortes déperditions au primaire et au collège, ainsi que d'une transition entre cycles moins fluide pour les personnes vivant en milieu rural. D'une génération d'enfants vivant en milieu rural, seulement 13 % peuvent espérer achever le collège et à peine 5 % le lycée, contre respectivement 49 % et 29 % pour les enfants vivant en milieu urbain (RESEN 2015).

En termes de couverture scolaire et de rétention, les régions du nord et de l'ouest présentent un retard comparatif à tous les niveaux d'enseignement.

Enfin, la situation défavorable des filles tient à la combinaison de deux phénomènes ; un accès moindre au cycle primaire et une plus forte déperdition, notée pour l'ensemble des cycles d'enseignement.

Comme conséquence directe des disparités constatées dans les scolarisations, on observe des inégalités dans l'appropriation des ressources publiques même si la situation s'est améliorée dans le temps. En effet, du fait de leur parcours scolaire plus long certains groupes de la population s'approprient plus de ressources publiques. Ainsi, en 2013, on estime à 42,5% les ressources publiques d'éducation appropriées par 10% d'individus les plus éduqués au sein d'une cohorte contre 55% en 2006. L'analyse selon le genre révèle que les garçons consomment 20% de ressources de plus que les filles. Les personnes vivant en milieu urbain consomment quant à eux près de 2 fois plus de ressources que celles vivant en milieu rural. Un jeune scolarisé à Abidjan s'approprie 3,5 fois plus de ressources qu'un jeune vivant à Odienné (Nord-Ouest du pays).

Ces disparités s'observent aussi selon le niveau de richesse du ménage. En effet, les enfants issus du quintile le plus riche consomment 3,7 fois plus de ressources que les enfants issus des milieux les plus pauvres (quintile le plus pauvre).

Au regard de la gestion du système, en analysant la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans le primaire, le degré d'aléa $(1-R^2)^8$ dans l'allocation des enseignants reste élevé en Côte d'Ivoire malgré sa diminution entre 2007 et 2014 (de 49% à 43%) la situant parmi les pays à fort aléa dans la région. Ces aléas se traduisent par une forte variabilité selon la région traduisant des déséquilibres en termes de ratio élèves/enseignant ainsi que des disparités intra régionales dans l'allocation des enseignants.

⁸ Le coefficient de détermination (R^2) est un indicateur qui mesure l'ampleur des écarts relatifs par rapport à la relation moyenne estimée. L'indicateur peut prendre une valeur comprise entre 0 et 1. La valeur 1 correspond à une relation fonctionnelle selon laquelle toutes les écoles sont traitées de la même manière et le nombre d'enseignants ne dépend que du nombre d'élèves. À contrario, la valeur 0 correspond à l'absence totale de relation entre le nombre d'enseignants d'une école et celui de ses élèves.

Au secondaire général, le diagnostic montre que le volume horaire moyen pratiqué par semaine dans les classes par les enseignants est inférieur au volume réglementaire. En effet, au premier cycle du secondaire général, le service hebdomadaire effectif moyen d'un enseignant est de 14,2 h contre 21 h selon les normes et de 11,6 h au second cycle contre 18 h, laissant des marges de manœuvre importantes.

2.1.3. Efficacité externe du système éducatif

Concernant l'efficacité externe du système, l'analyse fait ressortir une inadéquation quantitative et qualitative entre les sortants du système éducatif et le marché de l'emploi.

En effet, relativement à l'insertion des diplômés de l'ETFP sur le marché de l'emploi, les données de l'enquête emploi 2013 combinées aux statistiques du secteur Éducation-Formation, révèlent que les taux d'insertion respectifs dans le secteur formel sont de 43,9 % pour le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), 16,8 % pour le BEP (Brevet d'Etudes Professionnelles), 36,0 % pour le BT (Brevet de Technicien), 49,4 % pour le BP (Brevet Professionnel) et 49,5 % pour le BTS (Brevet de Technicien Supérieur). En plus, la durée moyenne des diplômés de l'ETFP pour avoir un emploi est de 23 mois et de 24 mois pour le BTS.

Concernant l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, l'enquête-emploi réalisée en 2012, révèle des taux de chômage de 27,8% pour les titulaires de DUT, 35,7% pour le DESS et 42,9% pour les Masters. Toutefois, l'analyse du taux global d'insertion des sortants (TGIS), qui est un indicateur synthétique du taux de main d'œuvre, du taux d'emploi et du taux d'emploi formel, et rend compte de l'insertion, montre cette situation s'améliore aussi dans le temps.

En effet, les données du RESEN font ressortir le fait que l'insertion s'améliore dans le temps, de 17 % la première année à 31 % cinq ans après la fin des études. Mais elle reste une fonction croissante des qualifications et compétences acquises, puisque le TGIS croît avec le niveau d'éducation. Les sortants de l'ETFP et de l'enseignement supérieur sont ceux dont l'insertion est la meilleure au bout d'une année, avec des TGIS respectifs de 23 % et de 22 %. Les sortants du primaire, très peu qualifiés, se caractérisent par un TGIS nettement plus faible, de 12 %. Par ailleurs, la majorité de ces derniers trouve un emploi

dans le secteur informel : leur taux d'emploi informel un an après leur sortie de l'école est estimé à 98 %.

Dans la mesure où l'offre d'emploi moderne est très restreinte dans le pays, l'une des explications aux difficultés d'insertion des sortants du système éducatif est l'inadéquation quantitative de l'offre du système éducatif par rapport à la capacité réelle d'absorption du marché du travail. En effet, selon le PND 2016-2020, en 2013 le nombre de sortants du système éducatif est trois fois supérieur à la capacité d'accueil à court terme du marché du travail et les sortants du supérieur étaient même 3,5 fois plus nombreux que le nombre d'emplois offerts dans le secteur moderne au cours de la même année.

Ce déséquilibre quantitatif a comme conséquence un déclassement et un désajustement important chez les sortants. L'exploitation des données de l'Enquête Emploi de 2014, montre qu'environ 80% des personnes en emploi affirment exercer un emploi qui ne correspond pas à leur formation, près de 54% affirment que la formation qu'elles ont suivie n'a pas été utile pour l'accès à leur premier emploi.

Le déséquilibre qualitatif entre les besoins du marché de l'emploi et les sortants du système éducatif est reflété par la faiblesse des inscriptions d'étudiants dans les filières scientifiques et technologiques. En effet, selon le PND 2016 – 2020, la répartition des étudiants selon les domaines d'études indique que 26% des étudiants sont inscrits dans les domaines scientifiques (sciences et technologies, Sciences de la Santé, Sciences Agronomiques) et 74% dans les domaines dits « littéraires » (Économie Gestion, Droit, Lettres, Langue, etc.). Les Sciences Économiques et de Gestion reçoivent l'effectif le plus élevé (29%) tandis que les sciences agronomiques n'enregistrent que 1% de l'effectif total.

Déterminants stratégiques du secteur de l'Éducation et de la Formation

Le diagnostic stratégique d'un secteur est nécessairement réalisé dans une approche à la fois systémique et prospectiviste, elle-même orientée dans la perspective de la planification stratégique et opérationnelle.

Le secteur de l'éducation et de la formation de la Côte d'Ivoire, dans le cas de ce diagnostic, est considéré comme le système « **Éducation et Formation au service de l'émergence de la Côte d'Ivoire** ». L'analyse systémique organisationnelle et institutionnelle du secteur ainsi que de sa performance tant quantitative et qualitative, a permis d'identifier les problèmes majeurs ainsi que leurs causes immédiates, sous-jacentes et structurelles internes et externes expliquant les dysfonctionnements constatés. Les réponses à ces facteurs qui constituent des déterminants stratégiques internes et externes serviront de moteurs potentiels et/ou réels susceptibles d'améliorer les performances dudit système.

2.2.1. Sous-secteur du préscolaire

Au niveau du sous-secteur du préscolaire, le problème central identifié est relatif au faible accès des enfants d'âge préscolaire aux structures d'encadrement des jeunes enfants de 3 à 5 ans. Les causes qui sous-tendent ce problème relèvent à la fois de l'offre et de la demande.

Relativement à l'offre, il ressort une faible disponibilité des structures fournissant des services d'éducation préscolaire qui se concentrent essentiellement en milieu urbain. En plus, en l'absence d'une politique nationale de préscolarisation combinée à une faiblesse du budget alloué à ce sous-secteur, cette offre est dominée par le secteur privé. Cette situation, à la base du coût élevé des prestations contribue à limiter la demande des services d'éducation préscolaire.

Le faible engouement des parents à inscrire leurs enfants dans les écoles préscolaires s'explique également par une méconnaissance de l'apport de la préscolarisation dans le développement intégré du jeune enfant. En outre, ils ne perçoivent pas l'obligation de faire bénéficier à leurs enfants une éducation préscolaire dans la mesure où elle ne constitue pas à leurs yeux une composante de la scolarisation obligatoire bien que l'apport de cette forme d'éducation contribue à l'amélioration de la qualité des apprentissages, comme l'indique le bilan de compétences des nouveaux entrants au cycle primaire en Côte d'Ivoire et d'autres études réalisées par le Ministère de l'éducation nationale.

2.2.2. Sous-secteurs du primaire, du secondaire et de l'alphabétisation

Pour les sous-secteurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général, au problème du faible accès s'ajoute celui de la faible rétention des apprenants dans chaque cycle.

Comme pour le préscolaire, les causes de la faiblesse de l'accès aux services d'éducation relèvent à la fois de l'offre et de la demande.

En effet, les données existantes font constater un déficit en matière d'infrastructures scolaires, notamment les écoles primaires, les collèges et les lycées, plus particulièrement en milieux péri-urbain et rural. En plus, il se pose le problème de l'insuffisance d'enseignants. Dans le secondaire général, les disciplines scientifiques sont les plus concernées par cette situation. Pour le secteur public, cette offre insuffisante, due surtout à la faiblesse du budget d'investissement alloué aux sous-secteurs concernés, s'explique également par le non-respect de la Carte scolaire. Il en résulte une offre croissante du secteur privé tributaire toutefois des subventions de l'État.

Du côté de la demande, la faiblesse de l'accès s'explique par, les coûts d'éducation élevés notamment dans le secondaire, le désintérêt de certains parents à scolariser leurs enfants, la perception par les parents des coûts d'opportunité entre aide sociale (activités ménagères et champêtres) et économique (travail des enfants) et scolarisation, l'absence d'extrait d'acte de naissance malgré les dispositions en vigueur, la préférence des parents pour l'éducation de leurs enfants à travers les systèmes traditionnels, les pesanteurs socio-culturelles liées à la représentation du rôle social des femmes à qui sont assignés essentiellement des responsabilités relatives aux travaux domestiques et à la reproduction, conditionnant ainsi la scolarisation des filles. Par ailleurs, certains parents sont réticents à la scolarisation des enfants vivant avec handicap.

Pour les enfants vivant avec un handicap ainsi que pour l'ensemble des élèves, la faible rétention dans le système s'explique par des problèmes liés à l'efficacité interne de celui-ci, ainsi qu'aux comportements des apprenants et des parents.

En rapport avec l'efficacité interne du système, le faible taux de rétention résulte de l'échec scolaire conduisant à des redoublements fréquents et aussi à des abandons. Cette situation est sous-tendue par les conditions d'apprentissage peu satisfaisantes induites par le non-respect des normes en matière de volume horaire moyen effectif de travail du fait notamment des grèves intempestives, la vétusté et l'insuffisance du matériel didactique et équipements scolaires, l'inadaptation et la non-maîtrise des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant, le faible niveau d'encadrement dû aux effectifs pléthoriques, l'absence de standardisation du système d'évaluation scolaire, la violence et les conflits en milieu scolaire, la faiblesse de la remédiation constructive, l'éloignement des établissements scolaires, l'absence de certains niveaux dans certaines écoles primaires (écoles à structure incomplète), l'absence d'infrastructures d'accompagnement de base (latrines, eau potable, cantines scolaires, toilettes), l'inadaptation des infrastructures et équipements aux besoins des enfants vivant avec un handicap.

Les facteurs individuels et communautaires qui expliquent les échecs scolaires se rapportent, aux grossesses précoces résultant de la faible connaissance des apprenants en matière de santé sexuelle et de la reproduction, et de la faiblesse du dialogue parents-enfants sur ces questions, à l'insuffisance de l'encadrement parental, au statut sanitaire et nutritionnel des enfants. Par ailleurs, les pesanteurs socio-culturelles liées à la représentation du rôle social des femmes fait que lorsque les filles ne sont pas retirées de l'école, de gré ou de force, une partie importante de leur temps d'études à la maison est consacrée aux tâches ménagères et/ou s'occupent de leurs jeunes frères et sœurs. Quant aux garçons, ils sont souvent engagés dans les activités génératrices de revenus (orpillage, petits commerce, enfants bouviers, etc).

En ce qui concerne l'alphabétisation, les faiblesses de ce sous-secteur résident dans (i) l'insuffisance du service d'offre d'alphabétisation eu égard aux besoins et à la demande, (ii) la mauvaise compréhension de la notion d'alphabétisation fonctionnelle par les populations et par la plupart des acteurs et les errements conséquents dans la pratique, (iii) les limites du choix de la politique du faire faire et l'approche projet, (iv) l'inefficacité du dispositif institutionnel et juridique, (v) les conditions de mise en œuvre des programmes et projets d'alphabétisation peu performantes, (vi) la quasi inexistence

d'une stratégie de pérennisation de l'action sur le terrain, l'impréparation de la post-alphabétisation qui est pourtant l'enjeu véritable de l'alphabétisation, et enfin, (vii) la faiblesse des ressources financières et des statistiques suffisamment désagrégées et à jour.

2.2.3. Sous-secteurs de l'ETFP et du Supérieur

Les sous-secteurs de l'ETFP et de l'Enseignement supérieur sont quant à eux confrontés à des difficultés d'insertion des sortants en plus du faible accès.

Pour l'ETFP, cette situation contraste avec la forte demande exprimée par des personnes dont pour la plupart, le parcours dans l'enseignement général a été interrompu pour diverses raisons.

En ce qui concerne le sous-secteur de l'Enseignement supérieur, la forte demande est exprimée par les titulaires du baccalauréat et les élèves de niveau de la classe de terminale.

La cause immédiate du faible accès à l'ETFP et à l'enseignement supérieur se rapporte au nombre limité d'infrastructures dont dispose ces ordres d'enseignement du fait des coûts élevés d'acquisition et de maintenance de ces infrastructures ainsi qu'à la faiblesse de la part du budget national consacrée respectivement à ces sous-secteurs.

L'autre faiblesse de ces sous-secteurs qui se situe au niveau de l'insertion des diplômés se traduit par la faible absorption des sortants par le marché de l'emploi. Plusieurs raisons se rapportant aux conditions d'apprentissage peu suffisantes expliquent cette situation. Il s'agit notamment : de l'inadaptation des programmes de formation aux besoins de l'économie et de l'absence de politique de recyclage systématique des formateurs au regard de l'évolution technologique, de l'obsolescence des équipements et la vétusté des infrastructures, de l'inadaptation du cadre juridique et institutionnel, à la faiblesse du partenariat avec le secteur privé et de l'implication des professionnels dans la gestion des établissements, de l'inadaptation des conditions de formations aux besoins de groupes spécifiques tels que les femmes et les handicapés, de l'absence de passerelle entre la formation générale et la formation professionnelle, de l'absence de mécanismes d'assurance qualité et d'amélioration continue, de la faiblesse du système

d'agrément et de suivi des établissements privés de formation, et des coûts de formations prohibitifs, du faible suivi de l'insertion professionnelle des diplômés.

Plus spécifiquement, pour l'ETFP, aux problèmes susmentionnés s'ajoutent l'instabilité du cadre institutionnel, la faible prise en compte des besoins en formations des acteurs opérant dans le secteur informel notamment ceux de l'agriculture et de l'artisanat, ainsi que l'inadaptation des conditions de formations aux profils des déscolarisés.

L'Enseignement Supérieur est quant à lui confronté aux problèmes spécifiques relatifs, au faible niveau de mise en œuvre du système LMD, à l'allongement anormal des années académiques du fait des grèves récurrentes des personnels enseignants, administratifs et techniques ainsi que des étudiants, au faible taux d'encadrement, et à la faible efficacité interne, aux violences en milieu universitaire. Par ailleurs les conditions de travail et de vie des étudiants sont marquées par une insuffisance et la vétusté des œuvres universitaires de même que l'étroitesse de l'enveloppe des bourses qui engendrent des problèmes d'accessibilité et de distribution équitable des offres sociales.

CADRAGE STRATEGIQUE DU PLAN SECTORIEL EDUCATION/FORMATION

Pour corriger les dysfonctionnements identifiés plus haut, les autorités éducatives ont pris un certain nombre de mesures dans le cadre notamment du Plan d'Action à Moyen Terme 2012-2014 dont l'exécution a été prolongée jusqu'en 2016. Toutefois, ces mesures n'ont malheureusement pas permis d'atteindre les résultats escomptés en raison essentiellement d'une faible mise en œuvre, d'une mobilisation des ressources et d'un suivi insuffisants, des effets de la crise postélectorale qui ont profondément modifié les cartes dans les arbitrages inter et intra sectoriels.

La nouvelle politique éducative doit prendre en compte à la fois ce passif et les ambitions du pays déclinées dans le Plan National de Développement (PND 2016-2020). En l'occurrence, la politique de scolarisation obligatoire

pour les enfants de 6 à 16 ans, expression de la volonté politique de rendre l'école ivoirienne plus inclusive et compatible avec les exigences d'un développement économique et social équitable, efficace, efficient et soucieux de la prise en charge des exclus conformément aux engagements nationaux et internationaux du pays, notamment en faveur du cadre d'action « Éducation 2030 ». D'où la pertinence du Plan Décennal qui couvre la période 2016-2025.

3-1 Vision de développement du secteur de l'Éducation et de la Formation

La Vision de développement de la Côte d'Ivoire à l'horizon 2040, telle que déclinée dans le Plan National de Développement (PND) 2016-2020, s'énonce comme suit : **« La Côte d'Ivoire, puissance industrielle, unie dans sa diversité culturelle, démocratique et ouverte sur le monde ».**

Cette vision repose sur quatre grands piliers : (i) la Côte d'Ivoire, puissance industrielle ; (ii) la Côte d'Ivoire, une nation unie dans sa diversité culturelle ; (iii) la Côte d'Ivoire, une nation démocratique et ; (iv) la Côte d'Ivoire, ouverte sur le monde.

L'analyse de ces repères stratégiques du Plan National de Développement 2016-2020, permet donc de projeter, de la manière suivante, la vision que la Côte d'Ivoire se donne pour le secteur Education/Formation à l'horizon de 2025 : En 2025, le système éducatif ivoirien assure à tous les enfants et adultes une éducation et une formation de qualité, équitable et inclusive qui prend en compte les besoins de transformation du citoyen, le rend capable de contribuer au développement socioéconomique de sa communauté et de la société ivoirienne et lui assure les capacités de compétitivité et d'innovations technologiques.

Cette vision est partagée par l'ensemble des parties prenantes à la mise en œuvre du Plan Décennal notamment les Administrations Centrales et Déconcentrées, les Collectivités Territoriales, les Acteurs du Système du Educatif, les Apprenants, les Parents, les Familles et les Communautés ainsi que les Partenaires Techniques et Financiers, comme l'illustre le schéma ci-après.

Cette vision est également alignée sur les Objectifs de Développement Durable (ODD) notamment sur l'Objectif 4 libelle comme suit : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Au-delà de cet alignement, tenant compte des différents résultats définis ainsi que de certains indicateurs formules aux niveaux des orientations et de la programmation stratégiques, le PSE intègre totalement ou en partie, directement ou indirectement les 10 cibles de cet objectif ainsi que leurs indicateurs respectifs.

Programmation stratégique du sous-secteur du Préscolaire

La programmation stratégique du sous-secteur du Préscolaire repose sur une théorie du changement qui s'énonce comme suit : (i) **Si** la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du Plan Décennal est effective, (ii) **si** les communautés adhèrent à la politique de mise en place et de fonctionnement des centres communautaires préscolaires et **si** elles comprennent l'apport de la préscolarisation dans le développement du jeune enfant, (iii) **si** des mesures sont prises pour éviter les grèves des enseignants ou pour limiter leurs effets, (iv) **si** les enfants d'âge préscolaire disposent d'une offre adéquate en matière d'éducation et (v) **si** les enfants, et en particulier ceux à besoins spécifiques, bénéficient d'un environnement

protecteur au niveau scolaire, familial et communautaire favorable à la demande de services d'éducation préscolaire, **alors** ceux-ci accèderont à des services d'éducation préscolaire de qualité et auront plus de chance de se maintenir dans le système éducatif jusqu'au moins à la fin du premier cycle secondaire, conformément à la politique de la scolarisation obligatoire.

Programmation stratégique des sous-secteurs du Primaire et de l'Alphabétisation

La programmation stratégique du sous-secteur du Primaire repose sur la théorie du changement suivante : (i) Si la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du plan décennal est effective, (ii) si les parents d'élèves adhèrent à la politique de l'école obligatoire et à la stratégie des classes passerelles, (iii) si des mesures sont prises pour éviter les grèves des enseignants et des animateurs d'alphabétisation ou pour limiter leurs effets, (iv) si les enfants en âge d'aller au primaire disposent d'une offre adéquate en matière d'éducation et s'ils bénéficient d'un environnement scolaire, familiale et communautaire favorable à la demande de services d'éducation, (v) si les politiques de protections sociale des familles démunies accordent une priorité à l'éducation, (vi) si des mesures sont prises pour l'abolition de tous les frais non légaux supportés par les familles pour l'éducation primaire de leurs enfants, (vii) si des mesures sont prises pour prévenir les risques de violences, conflits, et catastrophes naturelles affectant les élèves, (viii) si les personnes de 10 ans et plus non alphabétisées ou hors du système éducatif disposent d'une offre adéquate d'alphabétisation ou d'éducation non formelle, alors les enfants de 6 à 11 ans accèderont à une éducation de qualité et achèveront le cycle primaire,

et les personnes de 10 ans et plus non alphabétisées ou hors du système éducatif accéderont à des prestations d'alphabétisation ou d'éducation non formelle de qualité.

3-2-3 Programmation stratégique du sous-secteur du Secondaire Premier Cycle

La programmation stratégique du sous-secteur du Secondaire Premier Cycle repose sur une théorie du changement qui s'énonce comme suit : (i) Si la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du plan décennal est effective, (ii) si les parents d'élèves adhèrent à la politique de l'école obligatoire, (iii) si les élèves du premier cycle du secondaire disposent d'une offre d'éducation adéquate, (iv) s'ils bénéficient d'un environnement scolaire, familial et communautaire favorable à la demande de services d'éducation, alors les élèves de 12 à 15 ans accéderont à une éducation de qualité et achèveront le cycle 1 du secondaire.

3-2-3 Programmation stratégique du sous-secteur du second Cycle du Secondaire général

La programmation stratégique du sous-secteur du second cycle du secondaire repose sur la théorie du changement suivante : (i) **Si** la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du plan décennal est effective, (ii) **si** les parents sont davantage conscients des effets induits de l'éducation sur le développement personnel, communautaire et national, (iii) **si** des mesures sont prises pour éviter les grèves des enseignants et des élèves ou pour limiter leurs effets, (iv) **si** les élèves du secondaire second cycle disposent d'une offre d'éducation adéquate et bénéficient d'un environnement scolaire, familial et communautaire favorable à la demande

de services d'éducation, **alors** les élèves de 16 à 18 ans accéderont à une éducation secondaire générale de qualité.

Programmation stratégique du sous-secteur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

La programmation stratégique du sous-secteur de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle repose sur une théorie du changement suivante : (i) **Si** la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du Plan Décennal est effective, (ii) **si** les personnes de plus de 12 ans disposent d'une offre de formation adéquate en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle, (iii) **si** les mesures adéquates sont prises en faveur de l'insertion professionnelle des formés de l'ETFP, (iv) **si** des mesures sont prises pour éviter les grèves des enseignants et des élèves ou pour limiter leurs effets, **alors** les personnes de plus de 12 ans accéderont à un enseignement technique et une formation professionnelle de qualité.

3-2-6 Programmation stratégique du sous-secteur de l'Enseignement Supérieur

La programmation stratégique du sous-secteur de l'Enseignement Supérieur repose sur une théorie du changement suivante : (i) Si la mobilisation des ressources attendues dans le cadre du plan décennal est effective, (ii) si les étudiants disposent d'une offre de formation adéquate et diversifiée prenant en compte les évolutions scientifiques et

technologiques, (iii) si les étudiants bénéficient d'appui pour la demande de services d'enseignement supérieur, (iv) si des mesures sont prises pour éviter les grèves des enseignants ou limiter leurs effets d'une part, et renforcer l'esprit civique et moral des étudiants d'autre part, (v) si les programmes d'enseignement et les orientations scolaires des étudiants s'adaptent aux besoins de développement économique et social du pays, alors les étudiants accéderont à un enseignement supérieur de qualité qui assure leur insertion professionnelle.

ANNEXES

SCHEMA ILLUSTRANT LES PASSERELLES



