

Achèvement des grades au primaire en situation de conflit armé : le cas de la Côte d'Ivoire

Dr SIKA Glebelho Lazare, Ingénieur-Statisticien-Planificateur de l'Education
Docteur d'Etat en Sciences économiques de l'Université de Bourgogne – IREDU –Dijon-
France

Enseignant chercheur à l'ENSEA

Résumé

Le présent article examine l'impact de la crise militaro-politique que la Côte d'Ivoire a vécue de septembre 2002 à avril 2011, sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et analyse ses effets. À partir d'une méthodologie combinant à la fois l'estimation par les doubles différences, l'estimation par les triples différences et la correction par les variables instrumentales, cette étude tente de mesurer et d'isoler l'effet de la crise des effets d'autres variables susceptibles d'avoir un impact négatif sur l'achèvement des différents grades du primaire et, de vérifier ensuite les implications testables du cadre théorique. Les résultats obtenus montrent que l'achèvement des différents grades a baissé du fait de la crise, en s'appuyant sur les informations des enquêtes niveau de vie réalisées auprès des ménages ivoiriens en 2000 et en 2012. Ils révèlent également que les taux d'achèvement des grades 3, 4 et 5 ont baissé respectivement de 5 %, 6 % et 5 %, pour les enfants jeunes; traduisant ainsi l'impact négatif et longitudinal de la crise de 2002 sur l'achèvement des grades de 3 à 5 du primaire. Cet impact a ensuite été confirmé par des contrôles de robustesse exploitant les variations de l'intensité de la crise dans les onze grandes régions géoéconomiques du pays.

Relation between War and Education

Analysis of the impact of Ivorian crisis of 2002 on the completion of primary school's grades

Abstract

This article examines the impact of the military-political crisis that Ivory Coast has experienced in September 2002, on the completion of the different grades of primary education and analyzes its effects. From a methodology that combines both the estimate based on double differences, the estimate by triple differences and correction by instrumental variables, this study attempts to measure and isolate the effect of the crisis effects from other variables that may have a negative impact on the completion of the various grades of the primary school and then check out the testable implications of the theoretical framework. The results show that the completion of various grades dropped because of the crisis, relying on information from living standard survey conducted in 2002 and 2008. The study shows that the completion's rate of the grades 3, 4 and 5 fell by 5%, 6% and 5%. These figures reflect the negative and longitudinal impact of the 2002 crisis on the completion of grades 3 to 5 of the primary school. This effect was then confirmed by controls robustness exploiting variations in the intensity of the crisis in the eleven major geo-economic regions.

Mots-clés : *Accès à l'enseignement primaire, Achèvement d'un grade de l'enseignement primaire, Capital humain, Conflit, Education Pour Tous, Afrique, Côte d'Ivoire.*

Introduction

Dans le cadre de la réalisation de l'objectif Éducation Pour Tous (EPT)¹ en 2015, le Gouvernement ivoirien a initié un Plan National de Développement du secteur Education/Formation (PNDEF, 1997) en vue d'assurer la scolarisation primaire universelle en 2010. Ce plan intègre des réformes structurelles importantes, notamment dans l'enseignement primaire. Accroître l'offre d'éducation liée à une demande scolaire également très élevée, est resté un objectif très sensible et de haute portée pour le développement des communautés et la croissance économique ivoirienne.

Cependant la crise militaro-politique du 19 septembre 2002 a influé de manière significative l'offre et la demande en éducation, modifiant le fonctionnement du système éducatif ivoirien, du fait des moyens matériels gravement endommagés et des moyens humains dispersés. Dans la zone dite gouvernementale (essentiellement les régions du Sud), les structures scolaires ont continué de fonctionner et on a assisté à un surcroît inattendu de demande d'éducation. A contrario, dans les zones non gouvernementales (ou CNO), au moins dans un premier temps, l'administration scolaire a été paralysée et la demande d'éducation et les activités éducatives n'ont touché qu'une faible proportion (36,7%) des élèves restés dans ces zones (Azoh *et al.*, 2004). L'accès à l'école a donc été limité et plusieurs enfants n'ont pas pu achever les différents grades dans lesquels ils étaient inscrits. La crise aurait donc été un choc de grande ampleur dans la société ivoirienne. De ce fait, il est logique de penser que la plupart des différences dans la demande scolaire avant (2002) et après (2008) la crise, est due à cet événement.

Toutefois, ces écarts pourraient aussi s'expliquer par la pauvreté des ménages, le travail des enfants, le sous-investissement dans le secteur de l'éducation, l'impact du VIH/Sida, les mouvements de population vers les pays limitrophes, etc. En fait, la détérioration des conditions de vie des ménages a pu les contraindre à privilégier leur survie quotidienne à leur bien-être futur, c'est-à-dire à utiliser la capacité productive de leurs enfants immédiatement sur le marché du travail (Grootaert et Kanbur, 1995 ; Basu et Van, 1998). Bien plus, dans la mesure où la gratuité de l'école n'est pas encore traduite dans les faits, l'investissement dans le capital humain ne serait qu'illusoire pour des ménages pauvres. Ces ménages rencontreraient d'énormes difficultés financières qui ne leur permettent pas de satisfaire aux besoins d'éducation de leurs enfants. Qui plus est, la mise au travail des enfants constitue une source non négligeable de revenu. Maitra et Ray (2000) montrent que si les enfants combinent à la fois le travail et l'école, ils contribuent en moyenne à environ 20 % du revenu des ménages. Ce taux représenterait le tiers des revenus si les enfants sont envoyés uniquement sur le marché du travail. En s'appuyant sur les données de l'enquête nationale auprès des ménages réalisée en 1995 en Côte d'Ivoire, Diallo indique que le travail des enfants augmente et la scolarisation baisse au fur et à mesure que le niveau de vie du ménage diminue. Aux facteurs précédents, nous pourrions associer le déclin même de l'école du fait d'un sous-investissement dans le secteur, d'une inadéquation entre les enseignements dispensés et les débouchés réels de l'économie, des nombreux échecs (Hallak, 2000). Dès lors, la question

¹Selon le rapport mondial EPT 2002, 28 pays représentant plus de 26% de la population mondiale risquent de n'atteindre en 2015 aucun des objectifs mesurables fixés à Dakar en 2000, à savoir l'enseignement primaire universel, la réduction de moitié du taux d'analphabétisme des adultes en particulier des femmes, et l'élimination des disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire et l'égalité entre filles et garçons dans l'accès et l'achèvement d'un enseignement de base de qualité. Ces pays se situent pour les deux tiers en Afrique subsaharienne.

fondamentale à laquelle il importe de répondre est de savoir comment isoler l'effet de la crise militaro-politique de 2002 d'autres causes susceptibles d'entraîner la baisse de la demande d'éducation dans l'enseignement primaire, et de corriger les corrélations potentielles entre ces effets afin de voir son impact spécifique en termes d'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et en termes de réalisation de la scolarisation primaire universelle en Côte d'Ivoire en 2015 ?

De façon spécifique, la présente recherche voudrait, sur les données ivoiriennes : (i) comparer l'évolution respective de l'achèvement avant et après la crise ; (ii) évaluer les différences dans l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire avant et après la crise ; (iii) mesurer les effets à moyen terme de la crise sur l'achèvement plusieurs années après le déclenchement du conflit de 2002 ; (iv) développer des mesures distinctes de l'intensité de la guerre dans les différentes régions touchées par celle-ci ; (v) isoler l'effet spécifique à attribuer à la crise et ressortir d'autres facteurs susceptibles d'expliquer véritablement le retard du pays dans la scolarisation primaire universelle.

Nous nous proposons de vérifier si l'impact négatif robuste de la crise militaro-politique de 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire se traduit par la baisse respective des taux d'achèvement aux différents grades de l'enseignement primaire et, ensuite de voir si les effets négatifs à moyen terme de la crise de 2002 sur la demande scolaire dans l'enseignement primaire, compromettent l'objectif de la scolarisation primaire universelle en 2015 en Côte d'Ivoire.

Cet article est structuré en quatre chapitres. Après une présentation dans un premier temps des fondements théoriques de l'étude des déterminants d'achèvement des grades et des effets de la crise de 2002 sur cette demande, la mesure de l'impact de cette crise sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire constituera le cœur de la deuxième partie. Les résultats issus de la méthodologie adoptée et les mécanismes explicatifs de ces résultats constitueront respectivement les deux derniers chapitres de l'étude.

Par ailleurs, nous voudrions préciser au lecteur que la présente recherche est un texte d'appui, et que dans le cadre de cette communication, nous accentuerons la présentation sur l'achèvement des différents grades.

1- Point des débats théoriques et empiriques de l'étude de l'achèvement des grades de l'enseignement primaire

L'éducation est un apprentissage tout au long de la vie qui peut être formel, informel ou non-formel. Il est dit formel, lorsque celui-ci se déroule dans un établissement de formation ou d'éducation. Il est généralement structuré et validé par un certificat ou un diplôme. L'apprentissage formel est intentionnel du point de vue de l'apprenant. L'apprentissage est caractérisé de non-formel s'il n'est pas dispensé dans un établissement d'éducation ou de formation et n'est généralement pas validé par un certificat ou un diplôme. Il peut se dérouler sur le lieu de travail ou dans le cadre d'activités organisées par des associations ou des groupes issus de la société civile de même que par des organismes. Cependant, il est structuré et est également intentionnel du point de vue de l'apprenant. En ce qui concerne l'apprentissage informel, il résulte des activités de la vie quotidienne effectuées dans le cadre professionnel, familial, communautaire ou de loisirs. Contrairement aux deux premiers, il n'est pas structuré et intentionnel dans la plupart des cas. Ainsi définie, l'éducation est à la fois un processus de formation de la personne et de socialisation, un processus diffus de transmission et de création de la culture. Elle est « *avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* » (Durkheim 1922, p. 3). Elle est assurée par la famille, par le milieu professionnel, par les différentes instances de la

société. C'est la raison pour laquelle elle est au centre des préoccupations de tous, notamment des Etats et des organisations internationales. Définie à la fois comme biens de consommation et de production par de nombreux spécialistes de l'éducation, cette dernière est l'objet de demande de la part des parents pour la scolarisation de leurs enfants dans nombre de pays. En plus du revenu, la demande d'éducation est par conséquent fonction de multiples facteurs à la fois culturels, sociaux et démographiques. Elle répond à une logique autre que celle de l'homo œconomicus ; ce qui fait d'elle un bien particulier. Cette section sera l'occasion de jeter un regard sur les déterminants d'accès à l'école et l'impact des crises sur la demande d'éducation.

1.1- Facteurs déterminants de l'achèvement des grades

Des études qui se terminent par des recommandations d'actions, paraissent le plus souvent trop générales et théoriques, et n'incluent pas le coût (même estimé) de ces actions, soit pour les parents, soit pour le gouvernement. L'hypothèse semble avoir été faite qu'augmenter la prise de conscience chez les parents autour de l'importance de l'école, donner une plus grande priorité à l'éducation de base et augmenter le budget de l'Etat consacré à l'éducation, suffirait à envoyer tous les enfants à l'école et à les y maintenir. Or, être conscient de l'éducation et vouloir envoyer un enfant à l'école ne signifie pas, être en mesure de le faire. De manière générale, les études réalisées dégagent trois facteurs qui influencent l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire. Ces facteurs sont d'ordre institutionnel, familial et social.

1.1.1- Prédominance de l'offre

Dans de nombreux pays notamment en Afrique subsaharienne, les dépenses publiques sont principalement réservées aux fonctions régaliennes de l'Etat : défense nationale, sécurité, etc. Avec la crise économique des années trente et la révolution keynésienne, ces dépenses acquièrent une autre dimension et une légitimité dans les domaines économique et social. La dépense publique vient, selon les keynésiens, s'ajouter ou se substituer aux dépenses de consommation et d'investissement, notamment dans les situations de crise, au moment où les agents ont recours à une épargne de précaution. Elle crée un effet multiplicateur permettant de générer de la croissance économique. Avec la crise des années soixante-dix, la dépense publique a été perçue comme un frein à la croissance économique dans la plupart des pays en développement. Elle serait à l'origine du déficit budgétaire et de l'endettement. Son financement crée un effet d'éviction de l'investissement privé par le biais de la hausse des taux d'intérêt. La dépense publique apparaît donc moins productive que la dépense privée. Dans le domaine de la protection sociale, elle aurait un effet désincitatif sur l'offre de travail, donc sur la productivité et ainsi sur la croissance économique. Cette remise en cause a toutefois été tempérée par les travaux de la théorie de la croissance endogène qui ont mis en évidence le rôle positif joué par les infrastructures et les investissements éducatifs sur la croissance économique. C'est sur cette même lancée que Kane (2004) a montré que les dépenses publiques de fonctionnement agissent négativement sur la croissance contrairement aux dépenses publiques d'investissement en éducation, santé et infrastructure. Les dépenses d'éducation constituent ainsi, un investissement qui contribuerait à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. C'est pourquoi, l'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs est la satisfaction des besoins en main-d'œuvre qualifiée qui permettront le développement économique. Pour ce faire, les planificateurs en éducation veillent au maintien d'un équilibre entre l'offre et la demande de personnel qualifié. Le contenu des formations dispensées dans les systèmes éducatifs répond généralement aux besoins des entreprises

susceptibles d'embaucher les futurs diplômés. La satisfaction de ces besoins se traduit par l'ouverture de filières, l'articulation des cursus et la durée de ceux-ci. L'accès à ces filières est généralement conditionné par des règles d'accès et éventuellement les effectifs admis à les suivre. Le système éducatif, dans un souci d'assurer la qualité de l'enseignement dans ces filières d'une part, et l'équilibre sur le marché de l'offre et de la demande de diplômés d'autre part, revoit les conditions d'admission ; influençant de ce fait la demande d'éducation. Cette influence fût relevée par Vincens (2000, p. 6) en ces mots : « *L'architecture d'un système éducatif influence la demande d'une manière plus subtile par sa capacité d'élargir ou de refermer l'éventail des choix et de faciliter ou de compliquer, en quelque sorte, la prise de décision par les familles et les jeunes* ». En outre, l'influence peut se manifester à travers des politiques relatives au financement et à l'accès aux études en termes de subvention totale ou partielle des frais de scolarité. Aussi, l'Etat peut influencer la demande d'éducation à travers la proximité des infrastructures éducatives (Hill et King, 1993), l'équipement de ces infrastructures, la qualité des enseignants. Par ailleurs, le système éducatif par son fonctionnement et sa structure influence significativement la poursuite des études. En effet, Vincens dans « *l'évolution de la demande d'éducation* » a relevé le fait qu'une moindre modification des règles peut suffire pour entraîner des effets considérables sur la demande d'éducation. Dans sa démonstration, l'auteur évoque le cas de l'Italie, qui, à travers l'unification de la formation obligatoire au début des années soixante et une plus large ouverture de l'enseignement supérieur aux diplômés des instituts techniques et professionnels, a réussi une élévation de la scolarisation. L'auteur poursuit en précisant que cette influence peut être même non prévue par les planificateurs de l'éducation. A cet effet, il relève le cas des poursuites d'études après les IUT en France et l'orientation vers le système dual de titulaires de l'Abitur en Allemagne. Cependant, les ressources étant limitées, le problème économique de base, auquel tous les gouvernements font face, repose sur la décision d'allocation des ressources rares (la force de travail, le capital, la terre et d'autres ressources naturelles) entre les objectifs concurrents (la consommation, la croissance économique et l'équité). La résolution de cette équation nécessite un certain nombre de sacrifices. Ainsi, lorsque les décisions d'investissement, notamment en éducation, sont prises, l'Etat supporte des coûts d'opportunité; raison pour laquelle, le choix de l'Etat d'investir par exemple dans l'enseignement primaire ou supérieur doit être basé à la fois sur une analyse coût-avantages (efficacité externe) et sur une analyse coût-efficacité (efficacité interne).

1.1.2- Revenu familial

L'un des facteurs les plus déterminants de la demande d'éducation est le revenu familial. Une étude en Malaisie (Meerman, 1979 cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988) est arrivée à la conclusion selon laquelle, pour chacun des différents niveaux d'enseignement, la demande effective est une fonction positive du revenu. Une baisse du revenu entraînerait une baisse également de la demande d'éducation. Ainsi, les familles pauvres supportent difficilement les coûts de scolarisation (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Même en présence d'une gratuité de l'école, ces coûts demeurent toujours élevés, car en plus des frais d'inscription, les familles supportent les coûts liés à l'achat des fournitures (livres, cahiers, stylos, etc.). Dans les grandes villes, en plus de ces coûts, on enregistre des dépenses liées au transport, à la restauration des enfants (lorsqu'ils sont éloignés du lieu d'habitation). Cette situation est plus accentuée en Afrique avec le nombre d'enfants généralement élevé dans ces familles et plus particulièrement, dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone de la zone franc, comme le souligne Kobiané (2006, p. 28) : « dans les pays de la zone franc par exemple, la dévaluation du franc CFA de janvier

1994 aurait entraîné une augmentation du prix des fournitures scolaires et des équipements de l'ordre de 60 %) ».

1.1.3- Impact des caractéristiques démographiques du ménage sur l'éducation

La démographie, précieux outil au service des politiques de population, constitue un instrument indispensable de planification des systèmes éducatifs, en particulier dans les pays où la scolarisation universelle constitue une véritable préoccupation. Ainsi, des variables telles que le nombre de personnes vivant dans le ménage, l'identification des différentes personnes du ménage, le statut et le sexe de l'enfant, et la situation matrimoniale, le sexe et le niveau d'instruction du chef de ménage influencent plus ou moins la scolarisation des enfants. C'est ce que nous allons aborder dans la suite de notre réflexion.

1.1.3.1- Taille du ménage

Des études ont abouti à la conclusion selon laquelle la taille du ménage est un facteur déterminant dans la décision de scolarisation des enfants. Au fur et à mesure que le nombre d'enfants s'accroît, on constate que la prise en charge de ceux-ci devient de plus en plus difficile à assumer car les ressources disponibles commencent à être moins importantes ; cet argument a été utilisé particulièrement en Afrique australe pour avancer vers la gratuité de l'école. Cette conclusion amène à l'hypothèse selon laquelle il existerait une relation inverse entre la fécondité et la scolarisation des enfants. Une baisse de la fécondité s'accompagnerait d'une amélioration du bien-être des enfants (Becker, 1991 ; King, 1987) cité par Kobiané (2006). Cependant, cette hypothèse, vérifiée en Asie du sud-est (Knodel et Wongsith, 1991; Sathar et Lloyd, 1993), ne l'est pas en Afrique. En effet, au Sud du Sahara particulièrement, il a été montré à travers des études empiriques (Gomes (1984) sur le Kenya ; Lloyd et Blanc (1996) sur sept pays d'Afrique Subsaharienne à savoir le Kenya, la Tanzanie, le Cameroun, le Niger, le Malawi, la Namibie et la Zambie), que la relation entre la taille du ménage et la scolarisation des enfants est presque inexistante, sinon négative. Toutefois, l'étude comparative réalisée par Montgomery et al. (1995) sur la Côte d'Ivoire et le Ghana révèle qu'au Ghana quel que soit le milieu de résidence, la relation est positive contrairement à la Côte d'Ivoire où en milieu rural, les ressources disponibles croissent avec le nombre d'enfants et en milieu urbain, la relation est négative.

1.1.3.2- Structure du ménage

La scolarisation est influencée par le fait que le ménage possède des enfants en bas âge, des femmes, des hommes ou des personnes âgées. Cette influence est encore plus élevée chez les filles. En effet, les femmes et les adolescentes étant substituables dans les charges domestiques, la garde des plus petits revient généralement aux filles de même que les activités domestiques (cuisines, entretien de la maison, etc.). Toutefois, la présence de plusieurs femmes dans le ménage, pourrait contribuer considérablement à la baisse de la demande de main-d'œuvre des filles ; lesquelles exemptées de ces travaux domestiques auraient plus de chances d'être scolarisées. Ainsi, il existerait une relation négative entre la scolarisation des enfants surtout celle des filles et le nombre d'enfants en bas âge d'une part, et une relation positive entre la scolarisation des filles et le nombre de femmes vivant dans le ménage d'autre part, (Marcoux 1994a, Wakam (1999).

Par ailleurs, les travaux de ces mêmes auteurs ont montré que la présence importante d'adultes masculins (30 à 59 ans) dans le ménage influencerait négativement la fréquentation scolaire des enfants, en particulier celle des filles pour deux raisons essentielles. La première est relative aux caractères encore stéréotypés des activités dans les sociétés des pays en développement ; les filles devraient se charger, toutes seules, des travaux domestiques alors

que les garçons joueraient ou regarderaient la télévision. La deuxième raison est relative au fait que les hommes ont tendance à solliciter la main-d'œuvre infantile dans le cadre de leurs activités économiques. Quant à la présence de personnes âgées (60 ans et plus) dans le ménage, leur influence sur la scolarisation varierait en fonction de leur sexe et du milieu de résidence. La présence de personnes âgées de sexe féminin dans le ménage en milieu rural aurait un impact positif sur la fréquentation des filles et des garçons tandis qu'en milieu urbain, la relation serait non significative chez les filles et curvilinéaire chez les garçons (Wakam, 1999). Lorsqu'il s'agit de personnes âgées de sexe masculin, leur présence dans le ménage aurait une influence négative sur la fréquentation des filles tandis qu'elle serait positive mais non significative chez les garçons (Wakam, 1999).

1.1.3.3- Sexe et situation matrimoniale du chef de ménage

Kobiané, dans son ouvrage « ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso (2006) », met en évidence le fait que la demande de scolarisation est aussi fonction du sexe et de la situation matrimoniale du chef de ménage. En effet, les ménages dont le chef est une femme, généralement de revenu faible, (Barros et al. 1997 ; Buvinic et Gupta, 1997) aurait, particulièrement en Afrique subsaharienne, une demande de scolarisation des enfants plus élevée que celle des ménages dont le chef est un homme. Lututala et al. (1996) et Pilon (1995), dans une étude portant sur le Togo, ont également abouti à la même conclusion mais tout en précisant que les enfants des ménages avec une femme comme chef restent plus longtemps à l'école. Cette différence de participation à la scolarisation selon qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme pourrait s'expliquer dans un premier temps par l'affection que les femmes portent aux enfants. Plus attentionnées aux enfants, elles leur accordent davantage de leur temps comparativement aux hommes (Bruce et al., 1995). Aussi, la différence serait due à une gestion plus optimale du revenu par les femmes chefs de ménage, et à l'intérêt plus important qu'elles accordent à l'éducation dans les dépenses du ménage (Bruce et Lloyd, 1997). Au nombre des déterminants de la demande de scolarisation, la situation matrimoniale du chef de ménage y figure. En effet, les travaux de Pilon (1993), de Lututala et al. (1996) et de Gérard (1998) ont laissé apparaître que les chefs de ménage monogames scolariseraient plus les enfants que les polygames. Toutefois, la polygamie favoriserait la compétition et le plus grand succès des enfants surtout des garçons (Gérard, 1998).

1.1.3.4- Niveau d'instruction des parents

Des différentes lectures de chercheurs s'intéressant au domaine de l'éducation, il en ressort que le niveau de scolarisation des parents a un effet positif sur la scolarisation des enfants. En effet, plus les parents ont un niveau d'instruction élevé, plus la demande de scolarisation est élevée. Pilon et Clevenot (1996) précisent que cet effet est important lorsque le chef de ménage a atteint le niveau secondaire. Par ailleurs, ces auteurs, à partir d'une étude dans cinq pays (Sénégal, Kenya, Zambie, Gambie, Madagascar et Malawi) aboutissent, en ce qui concerne le Sénégal, à la conclusion selon laquelle les filles dont les parents ont été scolarisés auraient 5,8 fois plus de chances d'être scolarisées par rapport à celles dont les parents n'ont jamais été scolarisés. En considérant la configuration "père non instruit et mère ayant été scolarisée", Pilon conclut, toujours à partir de la même étude, qu'elle procure généralement des chances de scolarisation un peu plus élevées que la configuration inverse. Montgomery et al. (1995), parviennent également au même résultat. En effet, ces derniers montrent que le niveau d'instruction de la mère avait un impact statistiquement significatif sur la scolarisation des enfants. Cependant, ces auteurs, dans le cas de la Côte d'Ivoire, constatent qu'en milieu rural, le niveau d'instruction des femmes a des effets relativement faibles sur la scolarisation des enfants et qu'en milieu urbain, ceux-ci sont

nettement positifs. C'est dans la même logique que Zoungrana et al. (1998), à partir des données de l'enquête « Dynamique Familiale et Education des Enfants à Bamako », soulignent que le niveau d'instruction du père et celui de la mère sont inéluctablement les facteurs les plus déterminants dans la scolarisation des enfants. De plus, ils aboutissent à la conclusion selon laquelle l'enfant aurait huit fois plus de chance d'entrer à l'école si le père (respectivement la mère) a le niveau « secondaire ou plus », par rapport à l'enfant dont le père (respectivement la mère) est sans instruction. Tansel (1997), quant à lui, en examinant l'importance de l'éducation des parents sur la scolarisation des enfants et l'effet du sexe dans cette relation, dans le contexte du Ghana et de la Côte d'Ivoire, aboutit à un résultat contraire à d'autres études. Selon ce même auteur, l'éducation du père semble avoir un impact plus important que celle de la mère. Cette étude révèle des différences entre les deux pays. Ainsi, au Ghana, l'éducation des parents paraît avoir un plus grand impact chez les garçons que celui observé chez les filles. L'inverse est confirmé en Côte d'Ivoire. Utilisant les données de l'Enquête Prioritaire réalisée en 1998 au Burkina Faso qui concernent 8 478 ménages, Zonon (2005) a relevé au terme de son étude sur « Atteindre l'objectif de l'éducation pour tous (EPT) en jouant sur la demande de l'éducation primaire » que le niveau d'éducation du père influence positivement la scolarisation des enfants. Ce résultat est conforme à celui obtenu par Becker quand il parle d'effet générationnel. D'après Zonon (2005, p. 13), « les générations qui ont pu accéder à des niveaux d'éducation élevés vont tenter de reproduire le même scénario au profil de leurs descendants ».

1.1.3.5- Statut familial de l'enfant

Le statut familial de l'enfant (appréhendé à travers le lien de parenté avec le chef de ménage et éventuellement la présence ou la survie des parents) est un facteur qui discrimine les enfants en matière d'éducation. Pilon (1995), dans une étude au Togo sur les enfants de 6 à 14 ans, montre que les enfants confiés sont moins scolarisés que les enfants du chef de ménage. Dans leurs travaux sur le Cameroun, Eloundou-Enyegue et Williams (2006) révèlent également que les enfants confiés ont entre 5 et 8 % moins de chances d'être scolarisés que les enfants biologiques du chef de ménage. Ce déficit est plus important (-38 %) dans la province du centre du Cameroun, probablement en raison du niveau de scolarisation et d'urbanisation plus élevé de cette province ; ce qui peut favoriser la différenciation scolaire. Par ailleurs, Bicego et al. (2003) cité par Bilo'o (2004), ont pu établir en ce qui concerne la scolarisation que la perte d'un de ses parents est significativement associée à une diminution des chances d'être au niveau scolaire approprié à son âge. Pour Yaro et al. (1999), « lorsque l'enfant a perdu un de ses deux parents, il n'a plus que 50 % de chances d'accéder à l'école et seulement 10 % lorsque ce sont les deux parents ». Ainsi selon ces auteurs, au Burkina-Faso, près de huit orphelins sur dix ont dû abandonner l'école, faute de moyens financiers. Pour Lloyd et Blanc (1996), au Cameroun, la survie des parents ne semble pas absolument décisive pour la scolarisation des enfants ; la différence de scolarisation ne serait pas significative entre les enfants orphelins et les autres enfants. Ce qui contredit les résultats obtenus par Wakam pour le même pays. En effet, Wakam (2003a), pour sa part, dans une étude sur le Cameroun, montre que les orphelins seraient plus défavorisés que les enfants du chef de ménage et que le décès de la mère serait plus néfaste. Il renchérit également que les inégalités entre filles et garçons sont plus prononcées chez les enfants confiés ou orphelins. Marcoux (1994a) souligne, quant à lui, qu'en milieu urbain malien, le lien de parenté qui unit les garçons au chef de ménage n'a aucun effet sur leur chance de fréquenter l'école, contrairement aux filles. L'auteur révèle qu'en 1998, moins d'une fille sur vingt fréquente l'école lorsqu'aucun lien de parenté ne l'unit au chef de ménage alors que les propres filles de ce dernier se retrouvent à l'école dans 60 % des cas. Les sœurs du chef de ménage présentent également des taux de

fréquentation nettement moindres comparativement aux propres filles du chef de ménage. Case et Ardington (2006), dans une revue de plusieurs pays africains, indiquent que l'assistance aux orphelins dépend fortement des liens de parenté les unissant au chef de ménage d'accueil. Quant à Guison (2004), elle analyse le lien entre le statut des enfants, leur sexe et la scolarisation. Pour l'auteur, le maintien des enfants à l'école dépend des conditions de vie et d'accueil dans le nouveau ménage, or les enfants confiés sont davantage sollicités pour les corvées domestiques que les autres. Elle poursuit en affirmant que « accueillir chez soi des jeunes membres de sa famille peut représenter une façon de disposer d'une main-d'œuvre gratuite permettant à ses propres enfants d'être libérés de leurs corvées donc d'aller à l'école et ce, surtout dans les ménages monogames » (Guison, 2004, p. 58). En considérant le lien de parenté des enfants avec le chef de ménage, on note une inégalité en matière de scolarisation en défaveur des filles confiées. Guison souligne une forte sous-scolarisation qui toucherait les jeunes filles autres que celles du chef de ménage. D'après cette dernière, ce résultat pourrait être dû à deux types de situations : d'un côté, des jeunes filles envoyées et/ou accueillies non pas pour être scolarisées mais pour « aider », d'un autre côté, des jeunes filles envoyées pour être scolarisées mais qui ont dû abandonner l'école, en raison notamment du poids des charges domestiques qui leur sont assignées (Kaboré et alii, 2004).

En considérant le sexe des enfants, on observe une sous-scolarisation des filles confiées plus importante que celle de leurs homologues garçons. Cette situation s'expliquerait par les raisons même du « confiage ». En effet, pour Guison (2004, p. 59), « les filles, surtout lorsqu'elles sont issues de la campagne, sont confiées à des ménages urbains pour leur servir d'aides ménagères ». Généralement ces filles sont confiées aux ménages urbains économiquement aisés non pas pour être scolarisées, mais pour assurer la garde des enfants et les activités domestiques. Autrement dit, elles servent de main-d'œuvre supplémentaire surtout lorsque le chef de ménage et son (sa) conjoint (e) travaillent. En revanche, les garçons sont confiés principalement pour être scolarisés.

1.1.4- Facteurs sociaux et culturels

La religion, définie comme une croyance en une force ou des forces surnaturelles souveraines perpétuées par un ensemble de rites et de dogmes, véhicule des valeurs, des normes et des pratiques. Contrairement à la religion chrétienne qui est généralement associée aux valeurs occidental-chrétiennes, l'islam est mis en relation avec les valeurs arabo-musulmanes. Ainsi, dans la littérature, l'islam est souvent cité comme un frein à la scolarisation tandis que la religion chrétienne est considérée comme favorable à cette dernière. Les études menées par Yaro (1995) et Gérard (1997) présentent l'islam comme un obstacle à la scolarisation des enfants. Les ménages pratiquant la religion musulmane préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique, car pour eux l'école classique est sans valeur et les enfants de la communauté qui y sont allés n'ont jamais été récupérés pour la religion musulmane (Yaro, 1995). Cette réticence est encore plus importante au niveau de la scolarisation des filles (Barreteau et Daouda, 1998). La sous-scolarisation féminine pourrait s'expliquer par la conception traditionnelle affectant la femme aux activités domestiques, la précocité du mariage. Aussi, elle serait imputée au statut « d'étrangère » attribuée à la fille. En effet, la fille étant amenée à quitter sa famille pour aller se marier dans une autre, elle serait généralement considérée dans les sociétés africaines comme une perpétuelle étrangère, en qui, il n'est pas utile d'investir dans la mesure où cet investissement (notamment scolaire) profitera surtout à sa belle-famille (Kinda, 1995 ; Roth, 1996 ; Zoungrana et al, 1998). Par ailleurs, cette sélection sociale pourrait s'expliquer par le fait que la tradition fixe des limites étroites au travail des femmes. En effet, une étude réalisée au Népal a révélé que suite au recrutement d'institutrices

dans les campagnes de 1968 à 1973, le taux de scolarisation des filles dans l'enseignement primaire est passé de 13 à 25 % (Unesco, 1975 cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

1.1.5- Mode de production

L'économie de subsistance est un mode de production dont le facteur principal est le travail (main-d'œuvre). Ce mode, généralement rencontrée en Afrique, est l'un des principaux obstacles à la demande d'éducation. En effet, la force de travail des enfants est beaucoup sollicitée dans les travaux domestiques, champêtres et dans l'élevage ; ceci permet aux parents de se libérer pour des tâches plus productives. Ainsi, vu l'importance des enfants dans la production, les parents ont du mal à scolariser leurs enfants. Ce fait est encore plus accentué lorsque le ménage possède un faible capital. Pour ceux pourvus de moyens financiers consistants, la tendance est à l'embauche d'une main-d'œuvre non familiale et par conséquent, à la scolarisation de leurs enfants (Chernichovsky, 1985).

1- Effets des crises sur la demande d'éducation

Les situations de guerre et de crise peuvent nuire à la demande d'éducation. Aussi, tous les chercheurs s'accordent-ils sur le fait que la guerre est un élément de destruction aux incidences négatives sur les supports matériels, physiques et organisationnels des systèmes éducatifs nationaux et donc, qu'elle impacte négativement sur l'offre et la demande d'éducation. En effet, la guerre est un facteur dévastateur du tissu social et culturel et des institutions qui l'appuient. En situation de crise, les écoles et l'éducation en général sont souvent ciblées comme instruments de guerre ou des refuges pour les fractions belligérantes. Celles-ci tendent à vandaliser ou à détruire complètement les infrastructures scolaires et universitaires, les supports matériels, physiques, organisationnels et fonctionnels de l'éducation, entraînant ainsi un amenuisement de la demande scolaire des ménages. Bien plus, elles dérèglent le fonctionnement des sociétés et de toutes ses institutions, si elles ne les détruisent pas totalement ou partiellement. On assiste, dès lors, à des meurtrissures ou des pertes en vie humaine notamment d'élèves et d'enseignants. Ceux qui réussissent à s'échapper, sont contraints de fuir les zones de conflit pour se réfugier dans les localités plus sécurisées, entraînant ainsi de nombreux cas de déscolarisation. À cela, s'ajoutent les conséquences d'ordre émotionnel, social et psychologique qui affectent les individus, les rendant parfois incapables de poursuivre leurs études et un cursus scolaire.

Autant les crises affectent les systèmes éducatifs, autant l'école peut favoriser des conflits violents, ce qui met en évidence l'existence d'une influence mutuelle entre l'éducation et les conflits. S'il est vrai que les conflits ont un effet dévastateur sur l'éducation, cette dernière peut être source de conflit quand elle « *renforce les tensions entre des groupes divisés par des facteurs religieux ou ethniques, ou lorsque l'accès à l'éducation est caractérisé par des inégalités régionales au détriment des groupes les plus pauvres, elle peut contribuer à l'instabilité* »². Une éducation fortement dominée par les idéologies partisans de leaders politiques 'véreux' provoque généralement de violents conflits.

1.1- Effets sur les facteurs de la demande

Hormis les pertes en vie humaine et des mouvements de populations qu'elle engendre, les conséquences de la guerre sur les populations sont multiples et variées. Les survivants, la plupart des adultes, sont souvent exclus du monde de travail et vivent dans des conditions les plus précaires (chômage, famine, pauvreté, maladie, etc.). Ainsi, Collier (1999) examine sous

² Rapport Mondial de suivi sur l'EPT 2011 : Education et conflits violents, note conceptuelle, février 2010

un angle macroéconomique, les conséquences négatives des conflits armés et dans beaucoup d'autres littératures, les chercheurs s'interrogent également sur les conséquences négatives à long terme des guerres et des conflits armés sur les enfants. Les bombardements de l'armée américaine au Vietnam ont eu de lourdes conséquences sur le niveau de la pauvreté, les niveaux de consommation, l'alphabétisation, les infrastructures, ou la densité de la population dans ce pays (Miguel et Roland, 2006). Les bombardements alliés de la seconde guerre mondiale sur les villes japonaises ont extrêmement été dévastatrices (Davis et Weintin, 2002, cités par Akresh et De Walque, 2008), et les bombardements de ces mêmes alliés sur les villes de l'Allemagne de l'Ouest ont eu un impact significatif mais temporaire (Brakman, Gartesen et Schramm, 2004, cités par Akresh et De Walque, 2008).

Pourtant, la période post-crise s'accompagne souvent d'une paix durable, d'une revalorisation de la performance économique, de la politique de développement, surtout de la santé et de l'éducation et la scolarisation des enfants en particulier, en dépit des tueries et des destructions causées par les guerres, les troubles et les conflits. Ces constats ont été faits dans quarante-et-un pays impliqués dans les guerres civiles entre 1960 et 2003 (Chen, Loayza et Reynal-Querol 2007, cités par Akresh et De Walque, 2008).

L'examen de l'impact macroéconomique de la guerre sur les non-combattants se heurte toutefois au problème de disponibilité des données. Cependant, les études s'intensifient au fur et à mesure que les données des régions de guerre sont disponibles (De Walque, 2006 ; Shemyakina, 2006 ; Akresh, Verwimp, Bundervoet, 2007; Bellows et Miguel, 2008).

Comme le révèlent toutes les statistiques sur les populations affectées par les guerres, les victimes de toutes sortes de violence, souffrent davantage et subissent de nombreuses conséquences néfastes de la guerre ; la majorité des décédés sont des enfants et des femmes. Tous ceux, qui n'ont pas payé de leur vie, sont privés des besoins fondamentaux tels qu'un logement, une école, des soins médicaux, des vêtements, et même de la protection de leurs parents certainement décédés ou déplacés. Ils sont souvent utilisés, et parfois sans rémunération, dans des travaux forcés y compris la prostitution, dans les exploitations minières, enrôlés dans les conflits comme combattants, etc. Les conflits civils ont affecté presque tous les pays en Afrique subsaharienne, et il est nécessaire mais difficile de mesurer à moyen et à long termes les conséquences des guerres (Gleditsch *et al.*, 2002, cités par Akresh et De Walque, 2008).

En dépit du problème de fiabilité des données sur les pays en conflit, on constate que la capacité d'accueil des systèmes éducatifs s'amointrit, et les écoles connaissent une sérieuse réduction des effectifs et une détérioration de la qualité de l'enseignement. Au Burundi et au Congo, on a observé une baisse de 11,2 millions d'années-élèves pendant la période de guerre, et une diminution du taux d'inscription de 5 % après les événements (Sommers, 2002, cité par Akresh et De Walque, 2008).

En fait, le taux de fréquentation scolaire baisse pendant la guerre ou quelques années après la guerre pour plusieurs raisons, dont certaines ne sont pas évidentes. Il est d'abord difficile de trouver les enfants scolarisés qui, en général, combattent dans les zones concernées, ou simplement fuient ou bien se cachent. En outre, les infrastructures scolaires sont souvent occupées par les combattants. Elles leur servent habituellement de bases, inaccessibles donc aux enseignants et aux élèves. Cette situation paralyse, dans la plupart des cas, tout le système éducatif et affaiblit davantage l'offre et la demande d'éducation.

En Centrafrique, le système éducatif était caractérisé par la faiblesse de l'offre et de la demande d'éducation avant la période de crise. Les troubles sociopolitiques de 1991 à 2000 vécus par ce pays, ont principalement consolidé les effets néfastes dus aux problèmes que connaissait l'école avant le début des années 1990, et occasionné des éléments de limitation

ou de réduction de la demande d'éducation. La recrudescence des perturbations sociales et les mutineries qui ont secoué la Centrafrique ont encore fait baisser le taux d'admission et cette fois, de manière régulière pour atteindre 42,1 % en 1999-2000. De plus, le taux brut d'admission a connu une importante diminution d'environ 18 points durant la décennie 1990. La situation difficile d'après conflit a eu comme conséquence, la baisse importante du taux de scolarisation résultant de la diminution du taux d'admission à l'école et de la hausse des abandons (Gounebana, 2006).

L'organisation scolaire, et parfois la langue d'enseignement ou les langues enseignées, sont rejetées pour des raisons politiques dans certains conflits, notamment ethniques où la rébellion contrôle des régions. Du coup, le temps de tout reconstruire en espérant gagner la guerre, beaucoup d'enfants vont se consacrer aux activités extrascolaires notamment économiques pour contribuer à assurer leur survie et celle de la famille. Ils jouent ainsi (étant travailleurs ou combattants) un autre rôle dans la société et sont considérés autrement que de simples enfants. Eux-mêmes se voient et se considèrent désormais importants, et n'envisagent plus, du moins dans leur majorité, de reprendre les études. D'autres facteurs à caractère socio-psychologique, et résultant du traumatisme de la guerre ne favorisent pas non plus une reprise facile des études des enfants. En effet, la population scolaire évolue avec un statut psychologique spécifique du fait des traumatismes subis durant le conflit armé (Azoh, 2004). La guerre transforme assurément la vie des enfants : l'horreur des tueries, l'exploitation dont ils font l'objet ont des effets considérables et durables sur eux, entraînant de sérieux troubles psychiques, voire somatiques. Cela influe directement sur leur capacité à étudier ; ce qui conduit souvent à l'abandon définitif de l'école. En Somalie, l'Unesco (2000) révèle que, sur cinq millions d'enfants de moins de dix-huit ans, 50 % sont illettrés, 21 % des garçons et 13 % des filles sont scolarisés et seulement 20 % des élèves qui fréquentent l'école, achèvent la cinquième année du primaire.

Les effets dévastateurs des génocides et des conflits sur les systèmes éducatifs concernent tous leurs aspects quantitatifs et qualitatifs, et de fait, ne sont pas spécifiques à une région donnée.

Le génocide rwandais (1994), est l'un des récents épisodes les plus violents de l'histoire, faisant au moins 800000 victimes décédées, soit 10 % de la population du pays, pendant environ cent jours (Des Forges, 1999, cité par Akresh, 2008). Le taux de mise à mort pendant le génocide, est « *le plus élevé des massacres depuis les bombardements atomiques d'Hiroshima et de Nagasaki* » (Gourevitch, 1998, cité par Akresh et De Walque, 2008).

Au Rwanda, le génocide a eu un fort impact négatif sur la scolarisation, avec les enfants exposés complétant une moitié d'année d'éducation de moins qui représente une baisse de 18% (Akresh et De Walque (2008). Toutefois, la guerre a été brève et le pays a été repris par un régime relativement bien organisé, dès la fin des hostilités.

Les conflits armés ont souvent des impacts négatifs immédiats sur l'économie et le Rwanda ne fait pas exception à la règle. Les causes des guerres ou des différents conflits internes et internationaux pendant la période moderne de la fin du 20^e siècle, sont essentiellement liées à des conditions économiques (Collier, 1999 cité par Sommers, 2000, et par Akresh et De Walque, 2008).

Toutefois, certains facteurs comme l'injustice, les inégalités sociales ou régionales, la misère, le déficit de démocratie, les divisions ethniques et religieuses ont des effets systématiques sur les risques de conflits. Et c'est effectivement dans les pays pauvres que ces menaces de guerre sont les plus importantes. Ainsi, les pays d'Afrique subsaharienne font face aux événements entraînant de grandes instabilités politiques. Au Nigéria, les populations du Nord musulmanes et celles du Sud chrétiennes sont constamment engagées dans des affrontements.

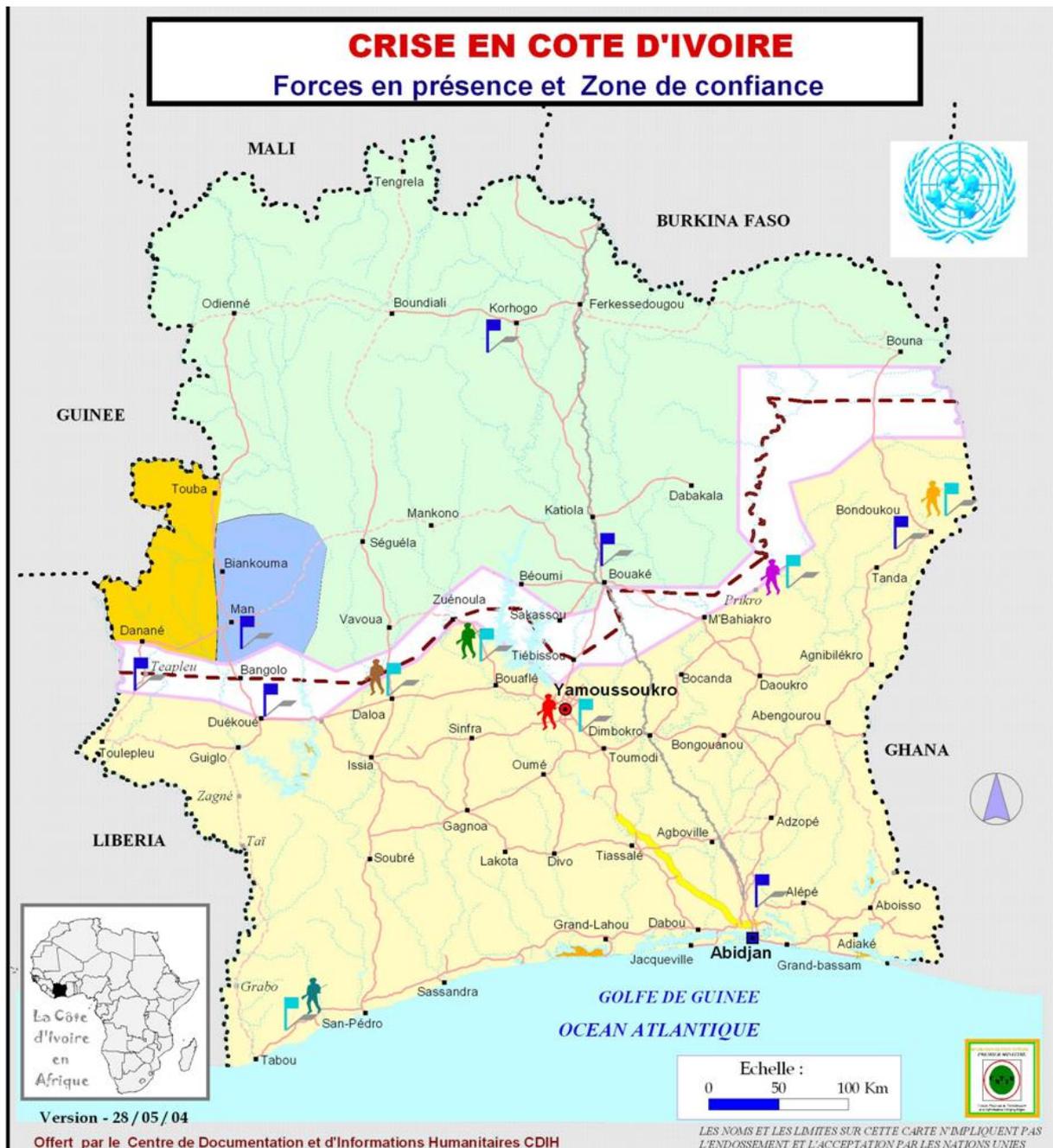
Les systèmes éducatifs de ces pays fragilisés par les conflits ont été profondément affectés, et cela expliquerait le grand retard qu'ils connaissent par rapport aux autres pays du monde, en ce qui concerne leurs performances en termes quantitatifs et qualitatifs.

Comme le soulignent les analyses des auteurs susmentionnés, les conflits armés internes, les guerres, les grèves interminables et répétitives notamment des syndicats d'enseignants et d'élèves, les violences de toutes sortes, les coups d'Etat, les mutineries, agissent négativement sur les systèmes éducatifs et particulièrement sur les facteurs de la demande scolaire. En effet, l'offre d'éducation est négativement affectée ; les écoles sont fermées, les bâtiments de l'école, les équipements et le matériel pédagogique sont détruits, les enseignants sont séquestrés ou assassinés, les étudiants et les enseignants deviennent des réfugiés à l'étranger, les familles perdent leurs économies, leurs ressources s'amointrissent et elles deviennent par conséquent très pauvres. Bref, les ménages connaissent la détérioration de leurs conditions de vie, leur environnement économique se dégrade, de nombreux élèves et étudiants deviennent orphelins perdant au moins l'un des parents dans la guerre. Ces effets se traduisent concrètement par la faiblesse des taux d'accès à l'école et d'achèvement des différents grades, etc., et ces constats se confirment également pour la crise politico-militaire que la Côte d'Ivoire a connue en septembre 2002.

1.2 Effets de la crise ivoirienne de 2002 sur les indicateurs socioéducatifs

L'école en Côte d'Ivoire a été un secteur particulièrement sensible aux remous sociaux du dernier trimestre de l'année 2002, et cette crise a eu des conséquences nettement visibles sur la fréquentation scolaire surtout qu'elle a coïncidé avec la rentrée scolaire 2002-2003. Au lendemain du déclenchement de cette crise, des missions d'évaluation menées à la fois par les chercheurs nationaux et par le bureau international de l'Unesco en Côte d'Ivoire, ont révélé un certain nombre d'indicateurs socioéducatifs plutôt négatifs liés à la guerre et à sa capacité de destruction et de perturbation institutionnelle et sociale. Les incidences de la guerre sur l'éducation sont de trois ordres : en premier, la destruction du champ physique de l'éducation, ensuite, la destruction du champ de la politique éducative due à l'apparition d'au moins deux types de dispositifs d'éducation au développement séparés, en raison de la partition de fait du territoire national en trois zones (gouvernementale, rebelle et neutre³) et de la rupture du fonctionnement des institutions d'enseignement et de formation et enfin, la destruction du champ psychologique et socioéducatif due au sentiment d'insécurité généralisé (Aka et Fadiga, 2005).

³ En zone neutre, aucune administration scolaire n'était existante et cette zone était sous la responsabilité des forces impartiales.



Dans les zones occupées par les Forces Nouvelles, la guerre a détruit et détérioré les biens domestiques, les infrastructures, les équipements et les installations scolaires et universitaires estimés entre 25 et 3000% (MEN/DIPES, 2003) et occasionné la fermeture des institutions d'enseignement et de recherche. En fait, les directions régionales de l'Éducation nationale de Bouaké (Centre), Korhogo (Nord), Odienné (Nord-Ouest) et Man (Ouest) ont été fermées, provoquant ainsi l'arrêt du fonctionnement de 80 établissements et 2 768 écoles primaires publiques. Cette paralysie de l'administration scolaire a affecté un million d'élèves au moins et plusieurs milliers d'enseignants, privés d'école malgré eux. 704 000 élèves, dont 588 936 du primaire et 115 234 du secondaire, représentant 25,1% de l'effectif national estimé à 2 807 931 élèves, et 14 692 enseignants dont 11 333 du primaire et 3 359 du secondaire, se sont retrouvés captifs dans la zone occupée par la rébellion au lendemain de la crise (OCHA, 2005).

A ce bilan négatif, s'ajoutent la destruction, le pillage et la vente des mobiliers et archives scolaires et de l'équipement informatique et didactique ; l'apparition des enfants-soldats au sein des troupes armées de part et d'autre de la zone de confiance ; le sentiment général d'insécurité tant en zones occupées qu'en zones gouvernementales ; les risques humanitaires élevés dans les domaines de la santé et de l'alimentation ; les risques élevés de mortalité scolaire confirmés par la disparition de quelque 368 000 élèves (du primaire et secondaire). De plus, depuis l'éclatement de la guerre en septembre 2002, la partition du territoire national conduit au moins à deux types de dispositifs d'éducation aux développements séparés.

Le sentiment d'insécurité généralisée a entraîné d'une part, la délocalisation des institutions internationales et la suspension de leur programme d'appui au développement de l'éducation / formation et a d'autre part, accentué une forte migration interne en zone gouvernementale et l'émigration scolaire vers les pays voisins (Burkina Faso, Mali, Guinée, Sénégal, Togo, Ghana, etc.), en Europe et en Amérique du Nord (Yacouba et Pilon, 2005).

En effet, le déplacement relativement important des populations liées à l'école (parents d'élèves, élèves du primaire (12,8 %), élèves de collèges et lycées (36,9 %), d'enseignants du primaire (98,9 %), d'enseignants de secondaire (90,2 %), soit une population totale de 147 735 élèves et enseignants⁴ accueillis dans les établissements scolaires de la zone Sud entre septembre 2002 et janvier 2003. Les fortes migrations internes des populations liées à l'école ont donc entraîné un surcroît inattendu de demande d'éducation, la surexploitation des structures et infrastructures scolaires, en raison de la méthode de la double vacation qui est un facteur de perturbation au plan de la gestion conventionnelle du temps scolaire, et le silence sur l'expérience des affres de la guerre qui constituent un réel facteur de démotivation au niveau des apprentissages en classe.

Cette insécurité permanente, due essentiellement à la crise, et les difficultés économiques des familles se sont traduites dans un premier temps par une baisse de la demande scolaire et la paralysie totale des activités éducatives dans les zones ex-assiégées. D'après Aka (2006), la conjugaison du phénomène migratoire scolaire, l'apparition des enfants soldats et la résurgence de certaines maladies autrefois éradiquées, sont à la base de la disparition des fichiers scolaires, d'environ 500 000 élèves depuis l'éclatement de la guerre.

Les difficultés et les contraintes de la vie des déplacés se sont manifestées au niveau des soins de santé, de l'alimentation, du logement et du transport. La compétence parentale, entendue comme la capacité du père à investir et à exercer une autorité au bénéfice de l'enfant déplacé, est quasiment devenue inexistante, parce que le déplacement des populations disqualifie davantage les parents. En termes simples, la demande scolaire des ménages s'en est trouvée négativement affectée comme le confirment les conséquences de la crise sur l'accès et l'achèvement des différents cycles de l'enseignement primaire pendant les premiers moments.

1.3- Conséquences sur l'accès et l'achèvement au primaire

D'après les missions d'évaluation menées par l'Unicef et l'Unesco, près de 500 000 élèves au moins (la grande majorité des 704 000 officiellement recensés dans la zone occupée) avaient été carrément privés d'école dès le déclenchement de la crise au lendemain du 19 septembre 2002. A ceux-là, il faut ajouter la nouvelle génération d'enfants aptes à aller au CP1 en 2002-2003, laquelle, selon les statistiques officielles, tourne régulièrement autour de 300 000 enfants. Environ un million d'enfants se sont retrouvés ainsi déscolarisés, les uns contraints à l'oisiveté et à faire du sur-place, les autres sans espoir d'emprunter maintenant le chemin de

⁴ DIPES/MEN : Document de cadrage du séminaire de reconstruction post conflit du système éducatif de la Côte d'Ivoire. Abidjan 27-31 octobre 2003.

l'école, se sont fait enrôlés dans les parties en conflit. Ainsi est apparu le phénomène des enfants-soldats et des milices privées. L'accès à l'école a donc été limité et plusieurs enfants ont été contraints à ne pas achever les différents grades dans lesquels ils étaient inscrits. Aussi, les effectifs scolarisés et le taux d'accroissement annuel des effectifs ont-ils connu une décélération vertigineuse. Plusieurs élèves ont été mis hors du système scolaire ; les filles, plus fragilisées par les traumatismes physiques, corporels et psychologiques vécus, ont également vu leur participation baisser globalement, notamment en zones ex-assiégées où leurs effectifs dans les établissements ont considérablement diminué (Bih et Acka, 2006). Le taux d'échec des élèves déplacés a été très élevé (80 %), comparativement à leurs homologues restés sur place (20 %) (Fadiga, 2006). Les facteurs psychologiques (41 %) tels les traumatismes qui découlent de l'expérience de la guerre, sentiment d'insécurité, etc. sont selon lui, les plus déterminants dans l'explication des mauvais résultats scolaires des enfants déplacés. Mais à ceux-ci, s'ajoutent également les facteurs psychologiques, sociologiques (38 %) et pédagogiques (21 %).

En dépit des contraintes de la guerre, les sociétés ont toujours poursuivi leur obligation d'éducation vis-à-vis des citoyens. En effet, en raison de son caractère consubstantiel à la dignité de la personne, ni les guerres, ni les calamités naturelles ne peuvent contraindre les communautés humaines à renoncer à leur mission éducative. Car l'éducation est un droit inaliénable, « *ininterruptible* » et permanent dans les sociétés, même dans un contexte de crise (Fadiga, 2006).

En Côte d'Ivoire, ni la destruction et la dégradation des installations scolaires dans les zones CNO⁵, ni les déplacements massifs d'élèves et d'enseignants dans les zones gouvernementales et vers les pays limitrophes, n'ont constitué des facteurs de renonciation à l'éducation. Bien au contraire, à peine trois mois après l'éclatement de la guerre, des dispositifs particuliers ont vu le jour, de part et d'autre, afin d'assurer le rôle régalien de l'État et de faire face aux obligations morales des communautés et des familles en matière d'éducation et de formation (Fadiga, 2006).

Face à cette situation, le gouvernement a adopté en décembre 2002, en concertation avec les partenaires au développement dans le secteur de l'éducation, un programme d'urgence Éducation qui a reçu l'accord de ces derniers pour l'appui à sa mise en œuvre (Chelipi-den Hamer, 2011).

Mais la crise a limité les ressources publiques par rapport aux besoins en enseignants et en infrastructures scolaires, a augmenté les contraintes de la dette publique et a élevé le niveau de pauvreté des ménages⁶. Si nous ajoutons à cela les réticences de plusieurs ménages à scolariser les filles, l'inadéquation des calendriers scolaires aux rites traditionnels, le gaspillage des ressources, du fait de la politique éducative inadéquate avec des taux d'échecs élevés aux différents grades et aux examens nationaux, les réticences des principaux acteurs du système éducatif ivoirien à engager des réformes nécessaires, nous pouvons affirmer que la crise politico-militaire de 2002 a réellement compromis tous les espoirs pour la mobilisation des ressources, en plus du paiement du service de la dette qui pèse lourdement sur la trésorerie de l'État et restreint les possibilités d'investissements publics. Au final, la Côte d'Ivoire risque de ne réaliser aucun des trois objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) d'ici 2015.

2- Mesure de l'impact de la crise sur l'accès et l'achèvement

⁵ Les zones CNO (Centre Nord-Ouest) sont des zones qui sont sous le contrôle des forces nouvelles

⁶ Le taux de pauvreté est passé de 38,4 % en 2002 à 48,9 % en 2008. Cf. Partie 1, Chapitre 4, section 2.

Notre objectif est d'isoler l'effet de la crise politico-militaire de 2002 sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire d'autres causes possibles afin de voir son impact direct sur la demande d'éducation dans l'enseignement primaire d'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire.

2.1- Choix de la méthodologie de travail

Pour mesurer cet effet, nous utilisons la méthode d'estimation par les doubles différences, l'estimation en triples différences et la correction par les variables instrumentales.

Le choix de l'estimation par les différences doubles est justifié par le caractère « naturel » de la crise de 2002, et par le fait des deux bases de données disponibles issues de deux enquêtes intitulées Enquête Niveau de vie (ENV) réalisées en Côte d'Ivoire, la première 4 mois avant la crise de septembre 2002 (ENV 2002) et l'autre six ans après le début de cette crise (ENV 2008). Ces données collectées auprès des ménages, sont représentatives au niveau national et suivent la même méthodologie. La possession de l'information d'avant et après crise offre ainsi la possibilité de comparer l'achèvement au primaire entre les périodes pré et post crise. Ce qui permettra par la suite de mesurer l'effet de la crise sur l'accès et l'achèvement dans le primaire.

Pour rappel, précisons que l'école primaire en Côte d'Ivoire est composée de six années d'étude qui sont les différents grades (grade 1, grade 2, grade 3, grade 4, grade 5 et grade 6). La première inscription au grade 1 se fait à l'âge de 6 ans mais de plus en plus, les inscriptions se font de façon précoce à l'âge de 5 ans surtout dans les établissements privés. L'âge scolaire officiel, rappelons-le, est de 6-11 ans au primaire. Mais pour prendre en compte les redoublements qui sont très importants dans le pays (le taux moyen de redoublement au primaire oscille entre 20 et 24 % depuis deux décennies) (Sika, 2006), l'âge maximal de scolarisation au primaire a été fixé à 14 ans. Nous considérons donc deux cohortes d'enfants : les cohortes jeunes, c'est-à-dire les enfants âgés de 5 à 14 ans, et les cohortes âgées, c'est-à-dire les enfants âgés de 15 à 24 ans. La cohorte des enfants jeunes de 2002 est celle qui a été exposée à la crise de septembre 2002. L'utilisation de la cohorte se justifie par le fait que les enfants interrogés en 2002 ne sont pas les mêmes que ceux qui ont été enquêtés en 2008. D'où la nécessité d'éliminer cette hétérogénéité individuelle par l'utilisation des cohortes. Nous pouvons ainsi comparer les proportions d'enfants qui accèdent et qui achèvent un grade donné du primaire pour les enfants exposés à la crise de septembre 2002, à ceux qui n'ont pas été exposés et mesurer l'effet de la crise par un modèle de différences doubles.

L'estimation par les triples différences permettra d'estimer l'effet de la crise sur les garçons, les filles, les enfants issus des familles pauvres ou non pauvres au niveau de l'accès à l'école et de l'achèvement des différents grades du primaire. Théoriquement, la crise de 2002 est exogène. Mais étant donné que nous pourrions avoir d'éventuelles corrélations entre l'intensité de la crise⁷ et le terme d'erreur dans les modèles économétriques, le caractère exogène de cette variable est remise en cause. Par conséquent, nous utilisons la méthode des variables instrumentales pour corriger ce problème dans les régressions.

2.2- Démarche méthodologique suivie

⁷ Les mesures de l'intensité de la crise ont été construites sur la base des données et d'informations disponibles (provenant des organismes locaux de droits de l'homme, des ministères du gouvernement ivoirien, des organismes internationaux et des journaux) sur la chronologie, la synchronisation et l'ampleur géographique des événements de l'année 2002.

Après la fusion des deux bases de données contenant uniquement les enfants de 5 à 24 ans, une variable indicatrice commune aux deux bases est créée afin de distinguer les données provenant de chacune d'entre elles. Un traitement préalable a lieu, qui consiste à identifier les variables communes aux deux bases et à leur donner un même nom de variable. La démarche méthodologique est axée autour de cinq étapes essentielles.

A la première étape, une analyse descriptive comparative de l'achèvement des grades de 1 à 6 est faite à travers l'étude de l'évolution des d'achèvement à chacun des grades du primaire. Celle-ci permettra de ressortir les différences (si elles existent) l'achèvement avant et après la crise de septembre 2002. Les résultats permettront également de voir s'il existe à moyen terme des impacts négatifs de la crise de 2002 sur l'achèvement des différents grades.

Pour approfondir les analyses précédentes, nous estimerons, lors de la deuxième étape, les différences dans l'achèvement (ou accès) des grades de 1 à 6 avant et après la crise de 2002. Pour estimer l'effet de la guerre, nous comparerons juste les cohortes des jeunes scolarisés (5-14 ans) avant et après la crise. Ensuite, nous confronterons la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise pour les enfants exposés à la crise, à la même différence pour les enfants non exposés. Nous intégrerons aussi le fait que d'autres facteurs ont dû changer au cours de la crise. Par conséquent, nous utiliserons la cohorte jeune de l'ENV 2002 comme groupe de traitement, et la cohorte âgée comme groupe de contrôle, et nous isolerons l'effet de la crise. Notre approche consistera donc à estimer l'impact de la crise sur l'achèvement des différents grades avant et après la crise et à en ressortir les différences. Nous utiliserons donc le modèle en double différence avec la régression suivante pour l'événement probabilité d'achèvement⁸ :

$$P(\text{Achèvement}_i = 1) = \mathcal{L}(\alpha_0 + \alpha_1 \text{cohorte jeune} + \delta_0 \text{Enquête}_i^9 + \delta_1 (\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i + \mu) \quad (1)$$

$$\text{Cohorte jeune} = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant a un âge compris entre 5 et 14 ans} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

$$\text{Enquête}_i = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant est dans l'enquête}_i \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

La variable expliquée est le fait d'achever (respectivement d'accéder au grade « i ») le grade « i » : $P(\text{Achèvement}_i=1)$. Les grades i sont les six premiers grades de l'enseignement primaire ivoirien. La variable « Enquête_i » est une variable dummie pour l'« Enquête_i ». Elle capture les facteurs globaux qui causeraient les changements dans l'achèvement des différents grades tels que décrits dans l'enquête MICS2006 (ou ENV2008) en absence de la crise politico-militaire de septembre 2002. La variable « Cohorte Jeune » est une variable dummie qui capture les différences possibles entre les enfants âgés de 5 à 14 ans et les jeunes âgés de 15 à 24 ans. Le terme « $\text{Cohorte Jeune} * \text{Enquête}_i$ » est l'interaction de la variable indiquant la présence de l'individu dans la cohorte jeune et la variable de présence de l'individu dans l'« Enquête_i » et le coefficient δ_1 nous donne la différence estimée de l'effet de la crise militaro-politique de 2002 sur l'achèvement. μ est le terme d'erreur. \mathcal{L} est la transformation logistique puisque le modèle est estimé à l'aide d'un Logit. Pour voir l'effet de la crise militaro-politique de 2002 sur l'achèvement des grades de 1 à 6, nous introduisons 0 et 1 dans l'équation de régression (1) et on obtient le tableau croisé suivant.

⁸ Pour l'accès aux différents grades, il suffira d'utiliser comme variable dépendante : Accès.

⁹ Enquête_i correspond à l'enquête ENV 2008 réalisée après la crise de 2002

Tableau 71 : Mise en œuvre de la méthode en double différence

	Enquête après la crise	Enquête avant la crise	Différence
Cohorte âgée	$\alpha_0 + \delta_0$	α_0	δ_0
Cohorte jeune	$\alpha_0 + \alpha_1 + \delta_0 + \delta_1$	$\alpha_0 + \alpha_1$	$\delta_0 + \delta_1$
Différence	$\alpha_1 + \delta_1$	α_1	δ_1

Source de données : Nos calculs à partir du modèle (1)

Intuitivement, nous nous attendons à ce que le coefficient δ_1 de la variable de double différence ait un signe positif. En effet, après la crise de 2002, la Côte d'Ivoire s'est engagée dans un vaste processus de normalisation et de reconstruction. On devrait donc s'attendre à une augmentation et même, à un surcroît de la demande scolaire en termes d'accès et d'achèvement dans les différents grades de l'enseignement primaire. Les résultats précédents de cette analyse chiffrent l'impact de la crise sur l'achèvement des grades de 1 à 6. Dès lors, il convient de déterminer à quel niveau cet impact négatif est plus fort.

Pour déterminer ces différents grades, nous estimerons, à la troisième étape, des régressions toujours avec un modèle Logit en ajoutant des variables de contrôle.

Pour la variable dépendante, nous utilisons un indicateur qui permet de savoir si l'enfant a achevé les grades 1 à 6, respectivement. Toutes les spécifications utilisent la variable de double différence qui est l'interaction entre la cohorte de jeunes (âgés de 5 à 14 ans) et la variable indiquant l'enquête d'après crise, le sexe de l'enfant, l'état de pauvreté du ménage dans lequel vit l'enfant, l'indicateur pour l'ensemble de données de l'enquête d'après crise et les effets individuels qui sont des variables spécifiques individuelles. Ces effets individuels comprennent l'âge de l'enfant, la région de localisation de l'école fréquentée par l'élève et les différents contrôles sur le ménage. Les variables de contrôle comprennent, le niveau d'éducation du chef de ménage, le nombre d'enfants de moins de cinq ans vivant dans le ménage, le nombre de personnes qui vivent dans le ménage et le statut rural/urbain du ménage.

L'équation du modèle est la suivante :

$$\text{Achèvement du grade} = \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i) + \delta_2 \text{ sexe} + \delta_3 \text{ etat de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{Enquête}_i + \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} + \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (2).$$

$$\text{Achèvement du grade} = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant achève l'un des grades de 1 à 6 respectivement} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

$$\text{Etat de pauvreté} = \begin{cases} 1 & \text{si le ménage est non pauvre} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

$$\text{Sexe} = \begin{cases} 1 & \text{si l'enfant est une fille} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

Le terme « cohorte jeune* Enquête » est la variable de double différence, les effets individuels regroupent les variables non observées dans l'achèvement d'un grade donné de l'enseignement primaire et μ est le terme de perturbation.

Dans le cas de l'enquête ENV, la variable « état de pauvreté du ménage » utilisée dans cette analyse économétrique a été construite par archivage de la partition à cinq classes obtenue à partir d'une classification des ménages en fonction de leur statut socioéconomique. Nous opterons pour la classification au détriment de la méthode des scores du fait de son caractère

neutre, l'attribution des scores aux différentes modalités des variables qualitatives étant généralement subjective. Les variables actives retenues pour cette classification seront réparties en trois catégories : les principales sources d'alimentation en eau et en électricité, les caractéristiques du logement et les principaux biens possédés par le ménage. Les variables illustratives sont toutes les autres variables susceptibles de rendre compte des conditions dans lesquelles vivent les ménages. Il s'agit principalement du lieu où les ménages font leur cuisine, du partage des toilettes, etc.

Pour l'étape 4, nous estimerons ensuite deux autres régressions économétriques.

Dans la première, nous faisons l'interaction de la variable en double différence avec le sexe de l'enfant dans le troisième modèle, afin de voir sur quel groupe d'enfants (filles ou garçons) les incidences de la guerre sont plus prononcées.

Equation du modèle (3) :

$$\text{Achèvement du grade} = \delta_0 + \delta_1 \text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i + \theta(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{sexe}) + \delta_2 \text{sexe} + \delta_3 \text{etat de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{Enquête}_i + \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} + \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (3)$$

Dans la deuxième, nous cherchons à voir sur quel groupe de ménage les incidences de la crise sont plus affirmées, en faisant l'interaction de la variable en double différence avec l'état de pauvreté du ménage dans le modèle 4. Les spécifications sont les mêmes que celles faites dans le modèle (1).

Equation du modèle (4) :

$$\text{Achèvement du grade} = \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i) + \theta(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{etat de pauvreté du ménage}) + \delta_2 \text{sexe} + \delta_3 \text{etat de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{Enquête}_i + \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région} + \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (4)$$

Comme mentionné auparavant, il semble logique de penser que la plupart des différences au niveau de l'accès et de l'achèvement avant et après la crise de 2002, sont dues à celle-ci, car elle a été un choc d'une grande ampleur dans la société ivoirienne. Mais il existe d'autres changements pendant cet intervalle de temps (la recrudescence du travail des enfants, le sous-investissement dans le secteur de l'éducation, etc.) et ces changements pourraient être corrélés avec ceux dans la demande d'éducation des ménages et nous pourrions inexactement attribuer le déclin observé dans le succès scolaire à l'impact de la crise.

Afin de résoudre ce problème, nous isolerons l'effet de la crise de 2002 en fournissant à l'étape 5, deux contrôles de robustesse. Ceci permettra de faire valoir l'hypothèse selon laquelle la baisse dans l'accès et dans l'achèvement est directement causée par le conflit.

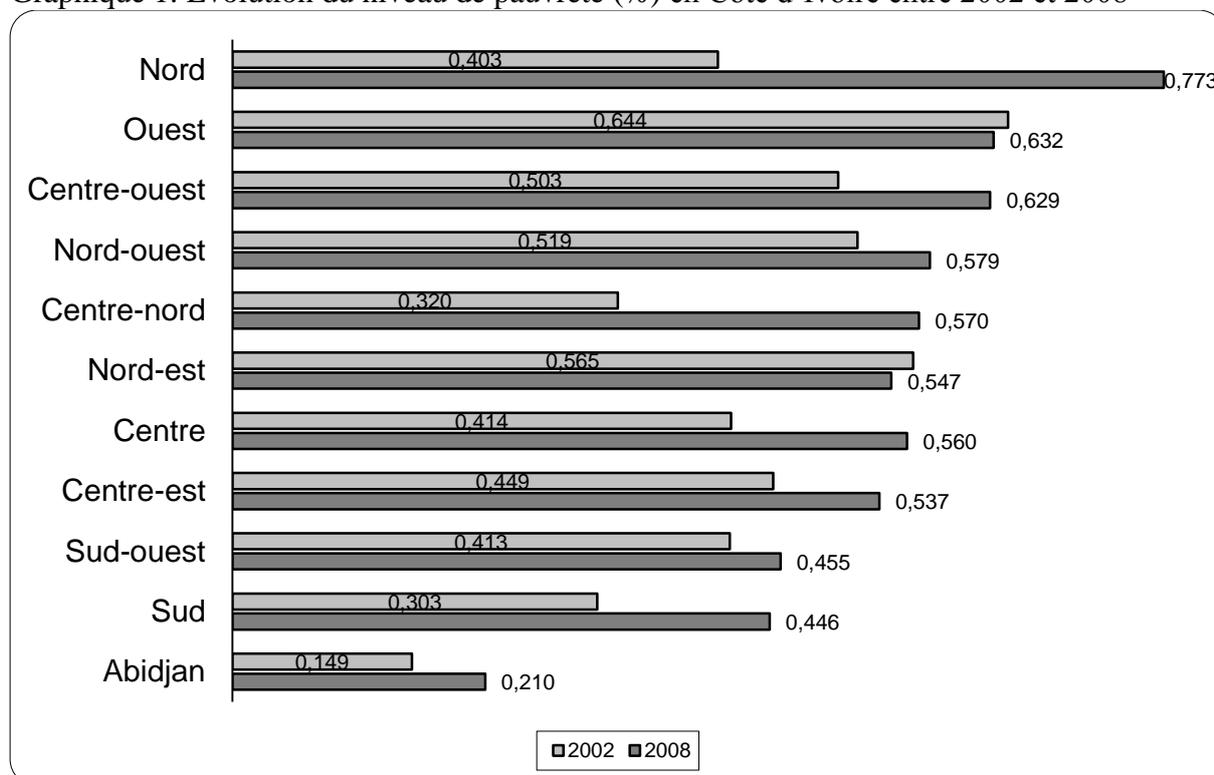
Dans le premier contrôle de robustesse, nous développerons d'abord deux mesures distinctes de l'intensité de la guerre dans les onze régions géoéconomiques de la Côte d'Ivoire. Ensuite, nous comparerons l'achèvement dans les régions où la guerre a été plus destructrice, aux régions où les combats ont connu moins d'intensité pendant la crise. Nous nous appuyerons sur l'hypothèse selon laquelle l'intensité de la crise a varié entre les régions de la Côte d'Ivoire, avec certaines zones qui étaient le théâtre des plus intenses et violents combats et ont connu plus de destruction de biens et donc, subissaient beaucoup plus d'incidences sur la demande d'éducation. Le découpage retenu est fait de dix régions géoéconomiques auxquelles on ajoute la ville d'Abidjan. Ce sont donc les régions du Centre-Nord, du Centre-Ouest, du Nord, de l'Ouest, du Sud (sans la ville d'Abidjan), du Sud-ouest, du Centre, du Centre-Est, du Nord-Ouest et de la ville d'Abidjan.

Pour examiner cette possibilité, nous effectuons une estimation par la méthode de triple différence utilisant deux mesures distinctes de l'intensité de la guerre. L'objectif est d'apprécier la baisse dans l'accès et l'achèvement directement provoquée par la crise. En fait, si nous sommes capables de prouver que l'impact négatif sur l'achèvement est plus grand dans les régions qui ont le plus souffert de la crise, alors on pourra conclure que ces impacts négatifs sont dus à la crise de 2002 plutôt qu'à d'autres événements, qui ont eu lieu avant et après la crise.

Nous construisons donc deux mesures distinctes de l'intensité de guerre et nous exploitons la variation à travers les régions de la Côte d'Ivoire.

La première mesure A représente la variation du taux de pauvreté issue de l'enquête sur le niveau de vie des ménages, réalisée en 2008 par l'Institut National de la Statistique (INS) de la Côte d'Ivoire. Comme nous l'avons dit précédemment, nous supposons que plus une région a connu des combats au cours de ce conflit, plus il est normal de penser que les ressortissants de ces localités ont enregistré de nombreuses pertes humaines et matérielles. Cela aura sans doute affecté le niveau général de pauvreté de la localité. Les valeurs de la variation du taux de pauvreté dans les différentes régions entre 2002 et 2008 permettront donc d'identifier la mesure A selon le découpage en dix régions géoéconomiques plus la ville d'Abidjan que proposait l'Institut National de la Statistique (INS) de Côte d'Ivoire. En fait, certaines régions comme l'Ouest et le Nord-est avaient déjà un niveau de pauvreté élevé en 2002. De ce fait, cette estimation peut sous-estimer l'intensité réelle de la crise étant donné l'absence d'informations définitives sur les pertes en vie humaine (Cf. Graphique 1).

Graphique 1: Evolution du niveau de pauvreté (%) en Côte d'Ivoire entre 2002 et 2008



Source : DSRP, 2009

Par conséquent, nous définissons la seconde, la mesure B, qui est égale au nombre de déplacés dû au conflit provenant de la région concernée (INS, ENV, 2008). Au cours de cette enquête ménage de 2008, 7 % de la population ont déclaré être des déplacés internes suite au conflit de 2002. De même, nous supposons que, plus une zone est exposée au conflit,

d'avantage un grand nombre de la population se déplace vers des zones plus sécurisées. Il paraît donc évident que l'estimation du nombre de déplacés peut valablement estimer l'ampleur que la crise a eu ou connu dans une localité donnée (Cf. Tableau 2).

Tableau 2 : Mesure de l'intensité de la crise en Côte d'Ivoire

Régions géoéconomiques	Chef-lieu	Mesure A en % (variation du taux de pauvreté entre 2002 et 2008)	Mesure B (nombre de déplacés de guerre en provenance de la région)
Ville d'Abidjan	Abidjan	6,1	87
Centre-Nord	Bouaké	25,0	811
Centre-Ouest	Daloa	12,5	500
Nord-Est	Bondoukou	-1,9	34
Nord	Korhogo	37,0	136
Ouest	Man	-1,2	1605
Sud	Dabou	14,3	32
Sud-ouest	San Pedro	4,2	16
Centre	Yamoussoukro	14,6	79
Centre-Est	Abengourou	8,8	17
Nord-Ouest	Odienné	6,0	150

Source : INS, ENV 2008

L'utilisation de ces différentes sources de données améliore la fiabilité de ces mesures. Elle renforce aussi la robustesse de notre analyse. De plus, en tirant profit de la variation géographique de l'intensité de la crise et aussi de la possession d'informations d'avant et d'après-guerre, nos résultats sont rendus plus robustes, que si nous comptions seulement sur une seule source de variation.

Nous interagissons ensuite chacune des mesures de l'intensité de la guerre avec la variable en double différence. Pour cela, nous estimons une régression par la méthode des différences triples. Dans cette régression, l'intérêt est porté sur l'interaction de la variable en double différence utilisée dans les tableaux précédents avec chacune des mesures de l'intensité de la guerre. La variable dépendante est un indicateur permettant de savoir si l'enfant a achevé respectivement les grades 1 à 6. Les spécifications incluent également l'interaction entre la mesure de l'intensité de la guerre et l'indicateur de la jeune cohorte, l'interaction de la mesure de l'intensité de la guerre et l'indicateur des données de l'« Enquête_i », et l'interaction de l'indicateur de la cohorte des jeunes (5-14 ans) et l'indicateur des données de l'« Enquête_i ». Elles tiennent aussi compte des effets individuels de l'âge des enfants, des effets individuels des régions, puis le sexe de l'enfant, le statut de pauvreté, l'indicateur de l'ensemble de données de l'« Enquête_i ». Enfin, les mêmes variables de contrôle des ménages précédemment utilisées dans les tableaux précédents sont également introduites.

L'équation de régression avec interaction sur l'intensité de la crise est la suivante :

<p>Achèvement du grade</p> $= \delta_0 + \delta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{intensité de la guerre})$ $+ \theta_0(\text{intensité de la guerre} * \text{cohorte jeune})$ $+ \theta_1(\text{cohorte jeune} * \text{Enquête}_i) + \theta_2(\text{intensité de la guerre} * \text{Enquête}_i)$ $+ \delta_2 \text{ sexe} + \delta_3 \text{ état de pauvreté du ménage} + \delta_4 \text{ Enquête}_i$ $+ \text{effets individuels de l'âge} + \text{effets individuels de la région}$ $+ \text{effets individuels sur les contrôles du ménage} + \varepsilon \quad (5).$

L'intensité de la guerre dans ce modèle dépend de la mesure utilisée.

Comme deuxième contrôle de robustesse, nous identifions l'intensité de la crise qui pourrait être corrélée avec les facteurs observables ou non liés aux résultats éducatifs et à la variation dans l'achèvement. Ainsi nous allons utiliser la méthode des variables instrumentales.

Nous commençons d'abord par réaliser le test d'exogénéité de notre variable de différence triple. Ensuite, nous examinons la validité de notre instrument avant de procéder à la régression proprement dite. Deux conditions sont à vérifier pour ce deuxième point : la pertinence de l'instrument et son exogénéité. Mais la condition d'exogénéité est toutefois déjà vérifiée car la crise militaro-politique de 2002 est exogène, et donc l'intensité de la crise l'est également. Les deux étapes de la méthode sont les suivantes. D'abord, nous procédons à la décomposition de la variable de différences triples « cohorte jeune* Enquête_i *intensité de la guerre » en composantes qui peuvent être prédites par la variable « intensité de la guerre » et la composante problématique.

$$\text{Cohorte jeune} * \text{Enquête}_i * \text{intensité de la guerre} = \varphi + \varphi_1 \text{intensité de la guerre} + \mu \quad (6)$$

Où μ est le terme d'erreur

Ensuite nous utilisons les valeurs prédites de la première étape de la régression pour estimer son effet sur la variable « *Achèvement du grade* ». Nous y intégrons bien entendu les variables de contrôle précédemment définies.

Nous avons présenté dans ce chapitre les données à utiliser pour les analyses de cette partie de notre thèse à savoir les données des enquêtes ENV 2002 et 2008 . Les méthodes d'analyses statistiques à utiliser ont également été décrites. Ainsi, une combinaison de l'estimation par les doubles différences, l'estimation par les triples différences et la correction par les contrôles de robustesse (mesures A et B de l'intensité de la crise, variables instrumentales) seront les méthodes utilisées pour isoler l'effet de la crise des effets d'autres variables susceptibles d'occasionner une baisse de la demande d'éducation. Après ces présentations, intéressons-nous aux principaux résultats consignés dans le chapitre suivant.

3- Résultats obtenus

Le tableau 3 présente le niveau scolaire des individus âgés de 5 à 24 ans et, celui des garçons et des filles pris séparément dans le préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, et dans l'enseignement supérieur. Cependant, notre analyse va porter exclusivement sur l'enseignement primaire. Le pourcentage de jeunes ayant un niveau primaire a connu une baisse, passant de 71% en 2002 à 67% en 2008 pour l'ensemble des individus. Cette baisse est observée autant chez les garçons que chez les filles. En effet, la proportion de jeunes garçons ayant un niveau scolaire primaire est passée de 71% en 2002 à 66% en 2008. Chez les filles, cette proportion est passée de 73% en 2002 à 69% en 2008.

La conclusion est simple : la proportion de jeunes ayant un niveau scolaire primaire a baissé quelques années après la crise politico-militaire de 2002. En effet, les individus âgés de 5 à 14 ans en 2002 étaient âgés de 11 à 20 ans en 2008, 6 années après la crise. Par conséquent, la plupart d'entre eux étaient encore en âge scolaire en 2002 et leur niveau d'instruction est susceptible d'avoir été négativement touché par les conséquences de la crise.

Tableau 3 : Répartition des individus de 5 à 24 ans selon le niveau scolaire atteint en 2002 et 2008

Niveau Scolaire	Masculin		Féminin		Total	
	2002	2008	2002	2008	2002	2008

(%)						
Préscolaire	1,55	1,22	1,80	2,16	1,63	1,62
Primaire	71,32	66,02	73,13	69,84	71,86	67,64
Secondaire	17,82	20,51	17,18	18,34	17,63	19,59
Supérieur	9,31	12,25	7,89	9,66	8,88	11,15

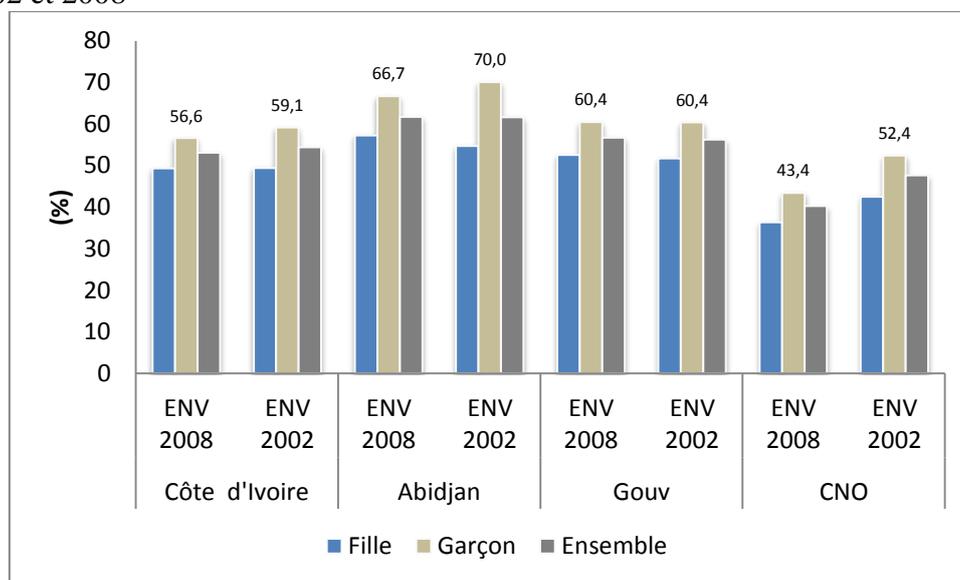
Sources de données : Enquêtes ENV2002 et ENV2008 réalisées en Côte d'Ivoire en 2002 et en 2008

Les proportions des enfants en âge d'être au primaire qui fréquentent effectivement un établissement primaire, feront l'objet de l'analyse qui va permettre d'identifier les taux nets de scolarisation au primaire des enfants de 6-11 ans en 2002 et en 2008.

Au cours des enquêtes ENV 2002 et 2008, respectivement 9 980 et 9 854 enfants d'âge scolaire (6-11 ans) ont été enquêtés dont 5 062 garçons et 4 918 filles en 2002, puis 5 112 garçons et 4 742 filles en 2008.

Au niveau national, le taux net de scolarisation au primaire est passé de 54,4% en 2002 à 53,1% en 2008, soit une baisse de 1,3 point. Cette diminution est davantage prononcée chez les garçons (2,5 points) que chez les filles (0,1 point). Elle est également perceptible dans les régions du Centre-Nord, du Nord-Est, du Nord-Ouest, du Nord et de l'Ouest, régions qui ont connu la baisse de la couverture scolaire du fait du conflit ivoirien. Il faut préciser qu'une partie de la région du Nord-Est notamment la direction départementale de l'éducation de Bouna était également paralysée par la rébellion.

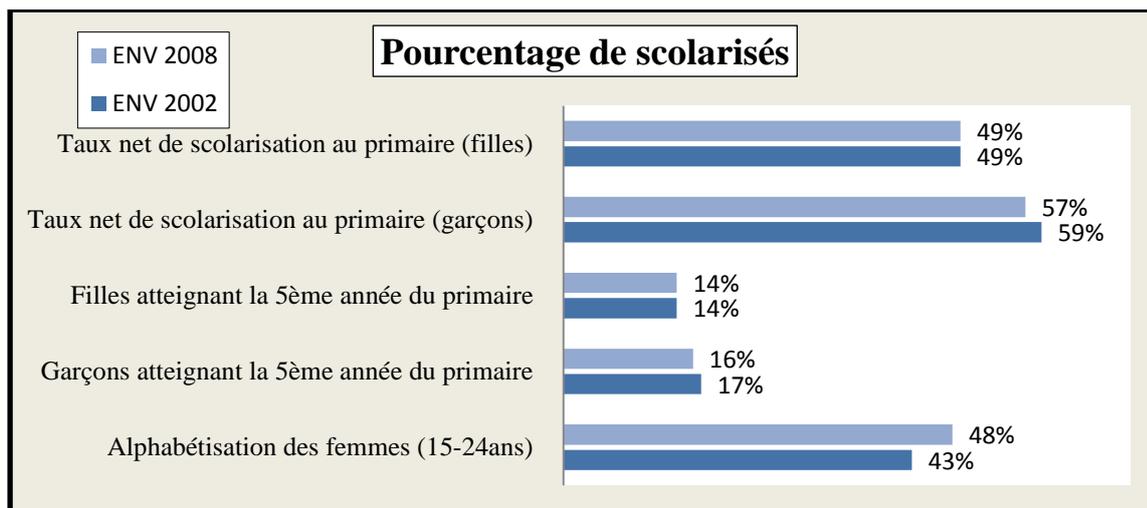
Graphique 2 : Evolution des taux nets de scolarisation au primaire par région de Côte d'Ivoire entre 2002 et 2008



Sources : Enquêtes ENV2002 et ENV2008

Cette diminution de la scolarisation entre 2002 et 2008 est également ressentie au niveau du taux de survie scolaire des élèves du primaire. En effet, la proportion de ceux d'entre eux qui ont atteint la 5^e année du primaire est passée de 59,55% en 2000 à 58,64% en 2008, soit une chute de 1 point de pourcentage. Cette importante baisse est plus prononcée chez les garçons (2 points) que chez les filles du primaire (0 point). Une des conséquences de cette situation est la réduction constatée du niveau d'alphabétisation des filles de 15-24 ans, passant de 48 % en 2000 à 43 % en 2006 (Cf. Graphique 3).

Graphique 3 : Evolution des proportions des scolarisés en Côte d'Ivoire en 2002 et 2008



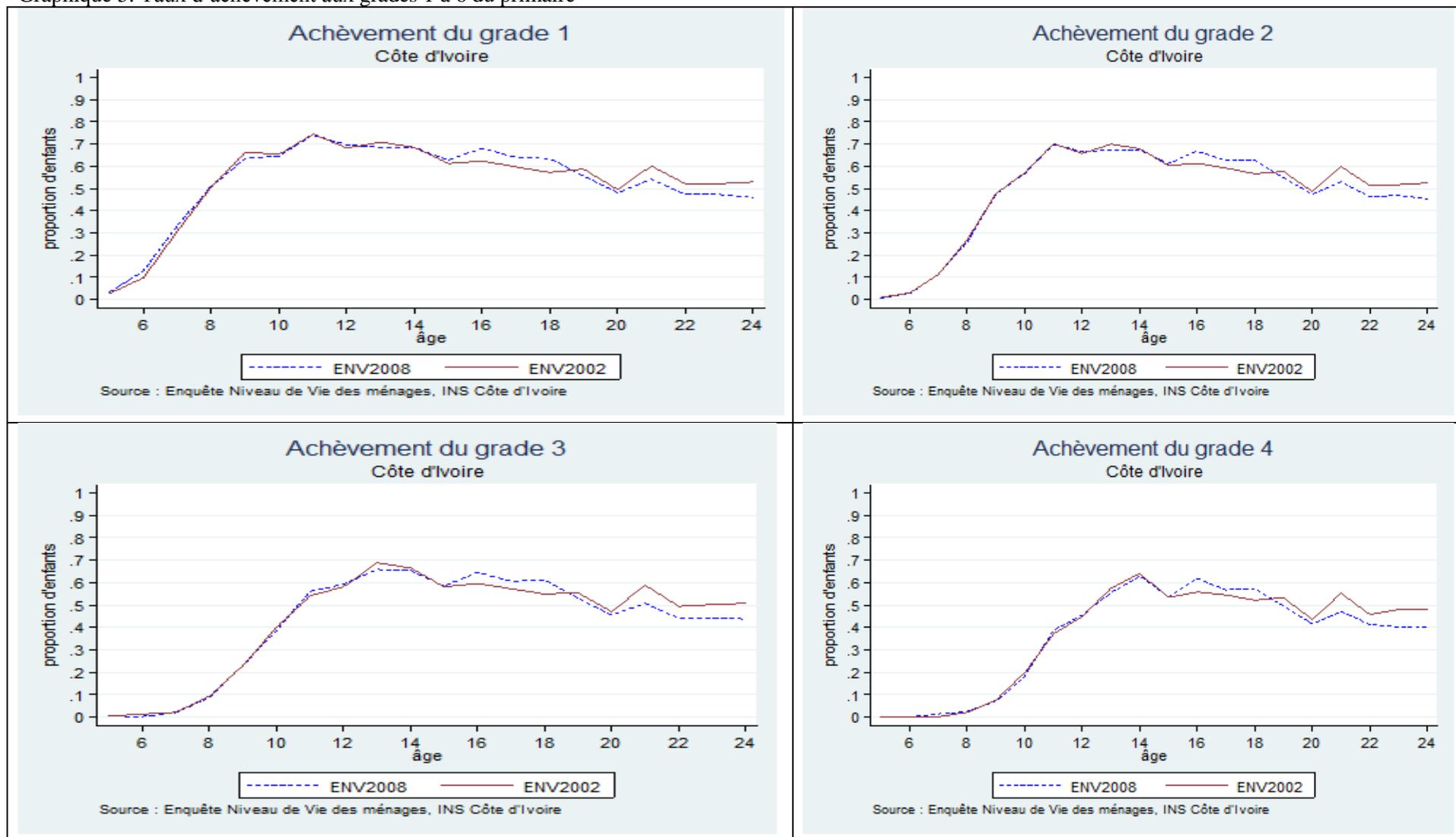
Sources : Enquêtes ENV2002 et ENV2008

3.1 Différences de base dans l'achèvement

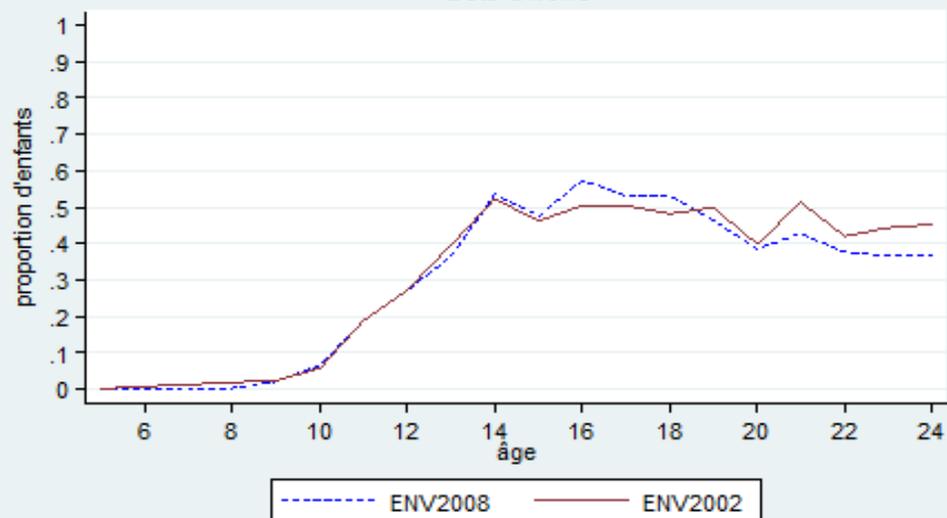
Les graphiques suivants mettent en évidence la relation entre l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire et l'exposition à la crise en affichant séparément, pour chaque grade de 1 à 6 dans le primaire, la proportion d'individus, pour chaque tranche d'âge qui a achevé ce niveau. Pour chacun des cinq premiers niveaux du primaire, la propension à terminer ce grade en 2002 demeure quasiment identique à celle en 2008 pour les plus jeunes sauf au grade 6 où elle semble plus élevée en 2008. Mais à un âge plus avancé, les taux d'achèvement en 2002 semblent plus élevés que ceux de 2008. Il est à noter que la différence dans l'achèvement des cycles éducatifs entre 2002 et 2008 est plus remarquable à mesure que les individus sont d'âge plus avancé et que le point de croisement entre les courbes de 2002 et de 2008 se déplace sur la droite vers un âge plus avancé.

Pour la première année d'étude, la différence entre les deux courbes semble négligeable et le point de croisement se situe à l'âge de 8 ans. Être un jeune enfant au moment de la crise a un impact (mais cet impact n'est pas négligeable) sur la probabilité pour ces enfants de terminer la première année. Cependant, pour la deuxième année, le premier point de croisement est l'âge de 13 ans pour le grade 2 et le grade 3, 14 ans pour la quatrième, 19 ans pour la cinquième et la sixième année d'études. La différence entre les deux courbes pour les jeunes enfants est donc plus significative, et le point de croisement se déplace vers un âge plus avancé pour les grades scolaires de 1 à 6. Ce fossé qui se creuse entre les deux courbes pour les jeunes enfants suggère que le faible achèvement observé chez les enfants qui étaient en âge scolaire après la crise de 2002 n'est pas tant dû à un manque d'admission à l'école, puisque les différences pour la première année sont minimales, mais plutôt à des difficultés à progresser dans les grades ou de continuer à l'école. Le fait que la courbe de 2002 soit située au-dessus de celle de 2008, aux quatre premiers grades, montre l'existence d'une baisse de la proportion d'enfants qui achèvent ces différents grades à un jeune âge, confirmant une fois de plus le fait que la progression dans les différents grades ait été freinée quelques années après la crise. Un aspect important serait donc de voir les particularités dans l'achèvement au niveau des régions, étant donné que toutes les régions n'ont pas été affectées de la même manière par le conflit.

Graphique 5: Taux d'achèvement aux grades 1 à 6 du primaire

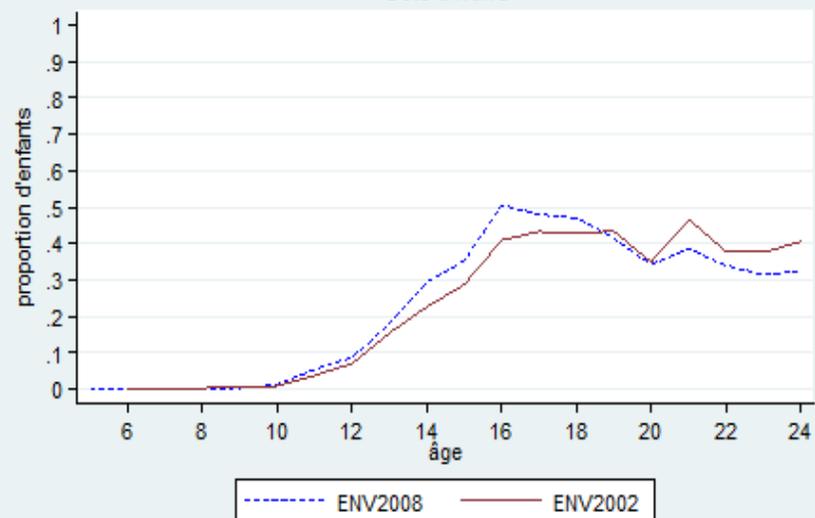


Achèvement du grade 5 Côte d'Ivoire



Source : Enquête Niveau de Vie des ménages, INS Côte d'Ivoire

Achèvement du grade 6 Côte d'Ivoire



Source : Enquête Niveau de Vie des ménages, INS Côte d'Ivoire

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Les illustrations graphiques ci-dessus (graphiques 4 et 5) ont révélé une différence d'achèvement aux différents grades du primaire entre les années 2002 et 2008. L'estimation par la régression nous permettra de mieux appréhender cela. Pour la suite, notre analyse portera uniquement sur l'achèvement des différents grades du primaire.

3.2 Différences d'estimation dans l'achèvement

Dans le cas de l'achèvement des différents grades, le tableau des panels ci-dessous indique une réduction de la proportion des individus qui ont vécu le conflit et qui achèvent les cinq premiers grades. On assiste à une baisse de l'achèvement dont l'intensité est de 1,7% (grade 2), 1,3% (grade 3) et 0,3% (grade 5). Par contre, aux grades 1 et 6, on observe une hausse respective de 1,5% et de 19% (Cf. Tableau 4).

Le groupe A du tableau indique la proportion d'enfants qui achèvent le grade 1 pour les cohortes d'enfants jeunes (âgés de 5 à 14 ans) et les plus âgés (qui ont entre 15 et 24 ans) mesurée par les données de 2002 et 2008. Si nous comparons la cohorte des individus jeunes de 2008 à celle des individus jeunes en 2002, on observe une baisse de 0,7% de la proportion d'enfants qui achèvent le grade 1. Comme la cohorte jeune identifiée en 2002, est celle exposée à la guerre de 2002 et était encore susceptible d'être à l'école en 2008, le conflit doit avoir eu un effet négatif sur l'achèvement du grade 1. Cette situation est également observée aux grades 3 et 5.

Le calcul du coefficient de la variable de double différence, qui estime l'effet de la crise, indique une hausse d'un peu plus de 1% de la proportion pour la cohorte de jeunes qui a été exposée aux effets de la crise. Le coefficient de la variable en différence double peut être interprété comme l'impact de la crise sur l'achèvement des différents grades scolaires par les enfants sous l'hypothèse que, avant le conflit, la cohorte plus jeune d'enfants en 2008 a connu le même changement dans les résultats de la scolarité par rapport à la cohorte des plus âgés en 2002.

Les panels B à F dans le tableau ci-dessus explorent cette question en utilisant la même stratégie de double différence que celle du Groupe A, toujours en examinant la proportion d'individus qui terminent les niveaux 2 à 6. La plupart des grades indiquent une baisse négative pour les cohortes jeunes et âgées dans la proportion des individus qui terminent dans les grades 2 à 5. Pour chacune de ces trois classes, l'estimateur des doubles différences est négatif, indiquant que la cohorte jeune en 2008 est moins susceptible d'avoir achevé un grade donné.

L'ampleur de l'impact négatif est plus importante aux grades 2 (1,7%) et grade 3 (1,2%). Celle-ci, significative au seuil de 1 %, présage que le plus grand impact de la crise, sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire, semble s'être produit pour les enfants de ces deux grades

Le tableau 5 présente donc les résultats des régressions de base après choix du modèle à effets fixes¹⁰. Les résultats de cette régression indiquent que les filles ont une plus faible probabilité d'achever les différents grades du primaire. En effet, les coefficients sont tous négatifs et significatifs au seuil de 1 % et baissent lorsque les filles avancent en grade. Par contre, les enfants issus de ménages non pauvres ont de plus fortes chances d'achever tous les grades du primaire, les coefficients étant positifs et significatifs et augmentant lorsqu'on passe à un grade supérieur.

¹⁰ Le test de spécification de Hausman nous a permis de choisir un modèle à effets fixes sur l'âge, la région et sur les contrôles au niveau du ménage.

Tableau 4: Comparaison dans l'achèvement des grades de 1 à 6 par la méthode des différences doubles avant et après la crise politico-militaire de l'année 2002

Panel A				Panel D			
Grade1	ENV 2008	ENV 2002	Différence	Grade4	ENV 2008	ENV 2002	Différence
Cohorte âgée	0,2355	0,259***	-0,0235	Cohorte âgée	-0,0348	0,0269	-0,0617**
Cohorte jeune	0,2669	0,2747***	-0,0078	Cohorte jeune	-1,3566	-1,736	-0,0605
Différence	0,0314	-0,29***	0,0157	Différence	-1,32181	-1,323***	0,0012
Panel B				Panel E			
Grade 2	ENV 2008	ENV2002	Différence	Grade 5	ENV 2008	ENV2002	Différence
Cohorte âgée	0,1943	0,229***	-0,0347	Cohorte âgée	-0,1936	-0,144***	-0,0496*
Cohorte jeune	-0,4505	-0,403***	-0,0475	Cohorte jeune	-0,0778	-0,0277***	-0,0533
Différence	-0,6448	-0,632***	-0,0176	Différence	0,1158672	0,1163***	-0,0037
Panel C				Panel F			
Grade 3	ENV 2008	ENV 2002	Différence	Grade 6	ENV 2008	ENV 2002	Différence
Cohorte âgée	0,1126	0,157***	-0,0444*	Cohorte âgée	-0,4332	-0,444***	0,0108
Cohorte jeune	0,087	0,1442***	-0,0572	Cohorte jeune	-2,8552	-3,059***	0,2038
Différence	-0,0256	-0,0128***	-0,0128	Différence	-2,422	-2,615***	0,1930***

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

L'indicateur d'ENV 2008 est négatif et significatif au seuil de 1 % du grade 1 au grade 3, et est positif et significatif seuil de 1% pour les grades 5 et 6. Pour les cohortes âgées, le niveau d'instruction n'augmente pas toujours avec le temps. Toutefois, la variable de différence double, qui est l'interaction de l'indicateur de l'ENV 2008 avec la cohorte jeune, indique un signe positif à l'achèvement des grades 1, 2, 3 et 4. Par contre, aux grades 5 et 6, le signe de la variable est négatif et significatif au seuil de 1%. Ainsi, pour les jeunes de 5-14 ans, la crise a occasionné une baisse des taux d'achèvement aux grades supérieurs. Le coefficient de -0,421 dans la régression en examinant l'achèvement du cinquième grade suggère une baisse de près de 42,1% par rapport au taux d'achèvement de base estimé dans le tableau précédent.

Tableau 5: Régressions de base mesurant les doubles différences dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge

: Achèvement du grade	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte jeune * ENV2008	0.679***	0.672***	0.522***	0.203***	-0.421***	-1.554***
Fille	-0.680***	-0.708***	-0.782***	-0.844***	-0.864***	-0.940***
ENV2008	-0.265***	-0.276***	-0.156***	0.00184	0.282***	0.685***
Non pauvre	0.442***	0.433***	0.479***	0.505***	0.599***	0.788***
Observations	53,984	53,685	53,265	52,94	52,813	53,032
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Dans le tableau 6, en utilisant la même variable dépendante que précédemment, nous avons estimé une régression similaire à la précédente, mais en interagissant l'indicateur de non pauvreté avec la variable de différence double. Cette interaction est négative pour les grades 1, 2, 3 et 4 mais positive pour les grades 5 et 6. Il faut souligner que les coefficients ne sont significatifs qu'aux grades 3, 4 et 6. Autrement dit, les enfants issus des ménages non pauvres et qui ont vécu la crise, connaissent une baisse dans l'achèvement aux trois premiers grades du primaire. En revanche, la proportion des enfants issus des ménages non pauvres achevant les deux derniers grades du cycle primaire connaît une nette amélioration. L'impact de la crise

ressort chez les enfants de 5-14 ans achevant le cycle primaire et en particulier sur le sixième grade ; et les jeunes enfants issus des ménages non pauvres, exposés au conflit, expérimentent une baisse importante dans l'achèvement aux trois premiers grades du cycle primaire.

Tableau 6 : Régression mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction sur la richesse du ménage

: Achèvement du grade	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * ENV2008	0.693***	0.734***	0.639***	0.288***	-0.500***	-2.710***
Non pauvre * Cohorte Jeune * ENV2008	-0.0184	-0.0730	-0.157***	-0.143**	0.0772	1.405***
Fille	-0.638***	-0.663***	-0.712***	-0.746***	-0.759***	-0.824***
Non Pauvre	0.503***	0.526***	0.590***	0.602***	0.682***	0.820***
ENV2008	-0.255***	-0.278***	-0.151***	0.00859	0.298***	0.680***
Observations	54,038	53,674	53,288	53,051	52,952	53,154
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Nous avons estimé une régression en utilisant la même variable dépendante, mais en interagissant l'indicateur du genre avec la variable de différence double (Cf. tableau 7). Le coefficient d'interaction est positif à tous les grades et statistiquement significatif au seuil de 1% pour les cinq premiers grades. Ceci suggère des incidences négatives de la crise de 2002 sur l'achèvement de ces grades relativement plus grandes pour les garçons de 5-14 ans, en particulier pour ceux qui achèvent les grades 4, 5 et 6.

Tableau 7: Régression mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise politico-militaire de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge et interaction avec le genre

: Achèvement du grade	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Cohorte Jeune * ENV2008	0.527***	0.513***	0.359***	0.0227	-0.619***	-1.627***
Fille * Cohorte Jeune * ENV2008	0.360***	0.425***	0.447***	0.425***	0.401***	0.243*
Fille	-0.736***	-0.780***	-0.820***	-0.826***	-0.822***	-0.842***
Non Pauvre	0.498***	0.508***	0.560***	0.573***	0.699***	0.879***
ENV2008	-0.258***	-0.284***	-0.159***	0.00686	0.300***	0.687***
Observations	54,03	53,674	53,291	53,035	52,923	53,136
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Ces différents résultats renforcent donc l'hypothèse selon laquelle, l'impact de la crise pourrait être comme un choc négatif sur l'achèvement des grades scolaires, entraînant ainsi tous les résultats éducatifs à un faible niveau, et affectant donc de manière disproportionnée les garçons et les enfants de familles non pauvres qui bénéficient d'un avantage comparatif en termes d'éducation. Les incidences négatives de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire ne sont pas tant liées aux obstacles à entamer leur scolarité mais plutôt aux difficultés liées à la progression des enfants dans leurs grades (Cf. tableaux 4, 5, 6, et 7). En effet, la valeur des coefficients négatifs est plus forte pour les grades 1 et 6.

Toutefois avec nos données, il n'est pas possible de déterminer définitivement si cet impact négatif de la crise sur la progression dans les différents grades est dû aux redoublements ou aux abandons. Pour comprendre les mécanismes directs de ce déclin dans la réussite éducative, il convient d'analyser l'état de survie des parents et la situation de déplacement des

populations du fait des conflits. Puisque une grande partie de la population a connu de forts mouvements internes lors de la crise et que des personnes ont perdu tous leurs biens, vivant dans des situations précaires, il est donc normal de penser que le fait d'être orphelin, le niveau de vie des populations et le statut de déplacé de guerre, pourraient être des forces d'entraînement principales.

3.3- Contrôles de robustesse par les différences triples et les variables instrumentales

L'analyse menée jusqu'ici a consisté premièrement à comparer dans une région donnée des enfants plus jeunes qui étaient en âge d'aller à l'école à des enfants plus âgés (qui avaient terminé leurs études) et, dans une seconde étape à comparer une section transversale de ces enfants avant et après la crise de 2002.

Nous présentons dans ce paragraphe **les résultats du premier contrôle de robustesse** en examinant le rapport entre l'intensité de la guerre et la probabilité d'achever les grades 1 à 6.

Pour chacune des deux mesures d'intensité de guerre, le coefficient sur la variable de triple différence est positif et significatif au seuil de 1% pour les grades 1 à 6, pour la mesure A. Pour la mesure B, le coefficient de la variable de triple différence est positif et significatif au seuil de 1% pour les grades 1, 2 et 3 ; positif et significatif au seuil de 5% pour le grade 4 ; négatif et non significatif pour les grades 5 et 6. Tenir compte de la variation du niveau de pauvreté dans une région donnée implique une hausse, significative au seuil de 1 %, de l'achèvement de tous les grades. En utilisant la mesure B, nous observons que déplacer un enfant dans l'une des régions qui ont le plus connu les affres de la guerre, est corrélé avec une hausse dans l'achèvement des grades 1 à 4 mais avec une baisse dans l'achèvement des deux derniers grades.

Ces résultats indiquent que l'impact négatif de la crise sur les résultats éducatifs, était plus fort dans les régions où les mouvements de populations étaient plus intenses pour les deux derniers grades du primaire, suggérant donc que le choc négatif substantiel au niveau scolaire observé entre 2002 et 2008 peut être directement dû à la crise politico-militaire de 2002.

Tableau 8: Régressions mesurant la différence dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002 avec effets fixes sur la région et la cohorte d'âge, avec l'intensité de la guerre.

Achèvement du grade	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Mesure A * Cohorte Jeune * ENV2008	0.0190*** [0.00243]	0.0229*** [0.00255]	0.0209*** [0.00279]	0.0177*** [0.00322]	0.0164*** [0.00438]	0.0616*** [0.0103]
Mesure B* Cohorte Jeune * ENV2008	0.000982*** [0.000139]	0.000951*** [0.000148]	0.000818*** [0.000169]	0.000514** [0.000220]	-0.000322 [0.000431]	-7.29e-05 [0.00260]
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Le signe négatif du coefficient de la variable de différences triples à tous les grades pour les deux mesures de l'intensité de la guerre indique que ces grades sont tous des points importants d'évaluation, résultat qui est compatible avec ceux des tableaux 3, 6 et 8 montrant ainsi que le plus grand impact négatif de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire se produit dans tous les grades.

Le deuxième contrôle de robustesse commence par le test d'endogénéité de Hausman pour la variable de triples différences. Les résultats du tableau 9 montrent que la probabilité du test d'endogénéité de la variable de triple différence (test de Hausman-Wu-Durbin) est toujours inférieure à 10% pour la mesure A et mesure B pour les deux grades. Donc nous rejetons l'hypothèse nulle d'exogénéité de la variable de différences triples que nous instrumentons. Autrement dit, la variable « cohorte jeune*ENV2008*Intensité de la guerre » est endogène.

Tableau 9 : Test d'endogénéité de Hausman selon la mesure par grade

Résidu de la variable de triple différence	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Grade 6
Mesure A	-0.151***	-0.127***	-0.121***	-0.0881***	-0.0564***	-0.0673***
Mesure B	-0.00250***	-0.00207***	-0.00208***	-0.00188***	-0.00202***	-0.00354***
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1						

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Le tableau 10 présente les résultats de la décomposition de la variable de triple différence, et indique que les déplacements de la population et la variation du niveau de la pauvreté dans les différentes régions, les deux variables instrumentales, sont des éléments explicatifs de l'intensité de la guerre. Cette première phase ressort également la pertinence de l'instrument (mesure de l'intensité de la guerre). En effet, la F-statistique pour la mesure de l'intensité de la guerre dans les deux cas (Mesure A et Mesure B) est supérieure à 10 (coefficient significatif au seuil de 1%). Notre instrument est donc pertinent d'après la règle de pouce de Stock Wastson¹¹.

Tableau 10 : Décomposition de la variable de triple différence selon l'intensité des mesures A et B

Première étape de la régression par variable instrumentale :	Mesure A	Mesure B
Mesure A * Cohorte Jeune * ENV2008	0.295***	
Mesure B * Cohorte Jeune * ENV2008		0.259***
Observations	55867	55867
Seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1		

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Dans le tableau suivant, nous présentons les principaux résultats du contrôle de robustesse. Comme dans le tableau 5, chaque colonne dans ce tableau représente une régression par la méthode des triples différences mais les mesures de l'intensité de la guerre sont munies en conséquence. Pour rappel, chaque régression inclut des effets fixes de l'âge de l'enfant aussi bien que des contrôles de ménage. Les résultats des variables instrumentales indiquent fortement que la crise a eu un impact négatif sur les résultats scolaires des enfants exposés à la crise aux grades 1 à 5. L'examen de l'achèvement pour les grades 1 à 6 montre des coefficients négatifs et significatifs pour les grades 1 à 5 pour la mesure A. En revanche, selon la mesure B, des coefficients négatifs pour les grades 1, 2 et 5 mais non significatif pour le grade 5. De façon générale, les régressions équipées fournissent encore un autre

¹¹ La première condition pour un instrument valide Z_i est qu'il soit pertinent c'est-à-dire que $\text{corr.}(Z_i, X_i) \neq 0$, X_i étant le régresseur. Le test de pertinence de l'instrument se fait à l'aide de la règle dite de pouce de stock et Watson La règle de pouce de Stock et Watson : la F-statistique de la première étape teste l'hypothèse que les coefficients sur les instruments sont conjointement nuls (significativement nuls) doit au moins être égal à 10 (pour un seul régresseur endogène). Une F-statistic petite signifie que les instruments sont «faibles» (ils expliquent une petite partie de la variation de X) et l'estimateur est biaisé.

contrôle de robustesse renforçant la conclusion que la crise de 2002 a bel et bien eu un impact négatif sur l'achèvement des grades scolaires et ressort la spécificité des deux premiers grades qui semblent être les plus affectés pour des enfants exposés à la crise.

Tableau 11: Régressions par les variables instrumentales mesurant la différence chez les enfants dans l'achèvement des différents grades avant et après la crise militaro-politique de 2002

Variable dépendante Achèvement du grade :	Mesure A	Mesure B
Grade 1	-0.0921***	-0.00123***
Grade 2	-0.0949***	-0.00119***
Grade 3	-0.0760***	0.000953***
Grade 4	-0.0488***	0.000579***
Grade 5	-0.0163**	-0.000103
Grade 6	0.0139*	0.000257
Observations	55,867	55,867
seuil de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1		

Sources de données: Enquêtes ENV2002 et ENV2008 Côte d'Ivoire

Ces résultats révèlent ainsi, que les incidences négatives de la crise sur l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire ne sont pas tant liées aux obstacles à entamer leur scolarité, mais plutôt aux difficultés liées à la progression des enfants d'un grade à un autre. En somme, la réalisation de la scolarisation primaire universelle (EPT) en 2015 en Côte d'Ivoire est donc sérieusement compromise par les incidences négatives de la guerre. Plusieurs mécanismes peuvent expliquer ces résultats, mais l'analyse de leur pertinence dans notre étude est indispensable.

4- Mécanismes explicatifs des résultats

Le premier mécanisme explicatif concerne les effets à court terme de la crise. À ce niveau, deux effets méritent d'être mentionnés concernant les effets à court terme de la crise de 2002, à savoir l'insertion tardive des populations d'âge scolaire déplacées dans le système scolaire, et le retour aux troubles en octobre 2004, soit deux ans après le déclenchement de la crise.

4.1- Insertion tardive des populations scolaires déplacées et reprise des troubles en 2004

Le premier aspect découle directement du déplacement des populations. En effet, la guerre a entraîné d'énormes mouvements de populations d'âge scolaire des zones sous contrôle des forces rebelles vers les zones gouvernementales. Cependant, leur insertion dans le système scolaire n'a pas toujours été immédiate. De ce fait, ces populations ont certainement dû attendre un moment, si ce n'est quelques années, avant de retourner à l'école. Ce retard établit donc que l'augmentation de la demande scolaire n'est pas immédiate. La baisse de la demande scolaire des zones assiégées ne s'est donc pas totalement traduite par une hausse dans les zones gouvernementales. L'effet est plutôt retardé et dans ce cas, l'augmentation attendue n'est probablement obtenue qu'à long terme.

La hausse de la demande scolaire en zone gouvernementale peut, elle aussi, expliquer dans une large mesure les difficultés observées dans l'achèvement des différents grades de l'enseignement primaire. En effet, les fortes migrations des populations liées à l'école ont entraîné un surcroît inattendu de demande d'éducation, une surexploitation des structures et des infrastructures scolaires. En raison donc de la nouvelle méthode de la double vacation appliquée dans les écoles, le plan conventionnel de gestion du temps scolaire a certainement

été perturbé dans des zones comme Abidjan. Ce qui a, de façon certaine, agi sur les résultats scolaires des enfants.

Le deuxième aspect concerne les conséquences à court terme de la guerre. Elles ont également influé négativement sur la demande scolaire en 2008. Alors que le pays sortait progressivement d'une situation difficile, les événements de novembre 2004 ont davantage détérioré la situation dans le système éducatif ivoirien. L'on a assisté encore à une période de troubles et, cette situation a aussi affecté négativement le système éducatif ivoirien. À cela, s'ajoutent les différentes interruptions et blocages dans le fonctionnement de l'école du fait des mouvements de revendications permanents de certaines associations d'enseignants et d'élèves. Ces effets à court terme apparaissent également lorsque nous examinons l'impact de la crise sur les conditions de vie des populations. Ceci fournit d'ailleurs le deuxième mécanisme explicatif pertinent de nos résultats.

4.2- Difficultés de scolarisation et détérioration des conditions de vie des populations déplacées.

Comme nous l'avons mentionné dans le mécanisme précédent, la crise a engendré des déplacements des populations notamment celles d'âge scolaire. Ces populations connaissent d'énormes difficultés de scolarisation et des problèmes de santé et une détérioration des conditions de vie.

L'enquête des « Personnes Déplacées Internes 2005 (PDI) » a permis de tirer de nombreux enseignements concernant les déplacés et les ménages d'accueil dans les départements de Daloa, Abidjan, Duékoué, Toulépleu et Yamoussoukro. Au total, 709377 personnes parmi lesquelles 52 % de femmes ont été recueillies dans les ménages. Un quart des PDI sont des enfants de moins de dix ans. Les jeunes de moins de vingt-cinq ans représentent les deux tiers.

Les personnes occupées à une activité sont statistiquement dominantes (42 %) dans la population non déplacée. Par contre, dans celle des PDI, ce sont les élèves (38 %) qui sont les plus nombreux. De plus, les ménages de déplacés renferment deux fois moins de personnes occupées. La proportion des chefs de ménage actifs occupés a diminué de 12 % avec une baisse plus prononcée à Duékoué (25 %).

L'impact de l'arrivée des PDI est notable sur les familles d'accueil, notamment au plan de la pression sur le logement, des dépenses alimentaires et des déplacements (Sika et *al.*, 2005). En effet, les ménages ont reçu en moyenne six déplacés. De ce fait, le nombre de ménages vivant dans des logements abritant moins d'une personne par pièce s'est réduit substantiellement passant de 30 % à moins de 17 %. Dans le même temps, la proportion des ménages vivant avec plus de trois personnes par pièce a augmenté de 15 % à 25 %. Concernant les dépenses dans l'ensemble des départements, 21 % des ménages sont confrontés à un surcoût se situant à 22,3 % des dépenses habituelles. Par contre, 31 % des ménages ont des dépenses supplémentaires de plus de 80 % de leurs consommations passées. Un ménage sur quatre déclare effectuer des dépenses supplémentaires comprises entre 22,3 % et 39,6 % contrairement à ses habitudes. Enfin, ils sont 23 % des ménages effectuant des dépenses supplémentaires comprises entre 39,7 % et 80,4 % des dépenses antérieures à l'arrivée de PDI. Les difficultés restent encore perceptibles au niveau des conditions de vie des PDI. En effet, parmi les déplacés, 82 % des hommes et 76 % des femmes estiment que leurs conditions de vie se sont dégradées. Une personne sur deux reconnaît avoir souvent des problèmes de santé (Cf. Tableau 15, en annexe). Les malades déplacés sont plus aidés par les ménages d'accueil (24 % de PDI soutenues) que par l'État, les ONG nationales ou internationales (1 % de PDI soutenues).

Sur le plan de l'éducation, le constat est désolant. Parmi les enfants déplacés de moins de 15 ans, trois sur dix ne poursuivent pas leur scolarité. A Duékoué, dans la partie ouest du pays, par exemple, à peine trois jeunes filles sur dix ont eu la chance d'être scolarisées. Le manque de moyens financiers surtout parmi ceux de 10-24 ans, et le fait de n'avoir jamais été à l'école chez les moins de 10 ans, sont les principales raisons de la non-scolarisation des enfants déplacés. En général, les frais de scolarité des déplacés sont pris en charge par leurs parents (70 % des cas).

En définitive, l'état désastreux et préoccupant de la santé des populations, les niveaux de revenus insignifiants, les conditions et la qualité de vie déplorables, ne permettent pas aux familles de scolariser facilement leurs enfants. La situation de pauvreté rend prohibitifs les coûts de la scolarisation formelle, et exclut de fait de nombreux enfants du système éducatif. Le coût de la scolarisation, au-delà des frais de scolarité et du transport, représente surtout pour de nombreuses familles le manque à gagner d'un enfant qui est retiré du monde du travail, que celui-ci soit domestique ou rémunéré.

Les événements de l'année 2002 ont donc entraîné la détérioration des conditions de vie des populations et des difficultés de scolarisation des populations d'âge scolaire. Ils ont engendré aussi la carence et la détérioration des éléments de l'offre scolaire.

4.3- Carence et détérioration des éléments de l'offre scolaire

Du fait de la crise, la paralysie des Directions Régionales de l'Éducation Nationale (DREN) de Bouaké (Centre), Korhogo, Odienné (Nord) et Man (Ouest) et des Directions Départementales (DDEN) de Bouna, Vavoua, Séguéla, Mankono (Centre-Ouest) ont entraîné dans leur sillage la fermeture de 80 établissements et 2768 écoles primaires publiques. À ce bilan négatif, s'ajoutent la destruction, le pillage et la vente des archives scolaires et de l'équipement informatique et didactique.

Cette situation provoque une considérable discréditation de l'école, en grande partie à la mesure de son mauvais fonctionnement, de ses manques et de ses échecs dans ces régions. De plus, l'État qui est la principale source de financement et gestionnaire du système éducatif, est au bord de la banqueroute. Il éprouve d'énormes difficultés à assurer le fonctionnement de toutes les écoles existantes et en construire de nouvelles pour faire face aux besoins résultant de la pression démographique. La rareté des ressources de l'État suite à la crise de 2002 a engendré une accoutumance au gel de recrutement des fonctionnaires y compris les enseignants, à la cessation des frais en matériels de bureau et en matériels didactiques destinés aux écoles, à l'absence de dépenses d'investissement, etc.

En conséquence, les carences des éléments d'offre scolaire se sont généralisées dans le système, notamment les écoles et les salles de classe, les mobiliers scolaires, les enseignants et le personnel d'encadrement pédagogique (inspecteurs et conseillers pédagogiques), ainsi que certains services éducatifs importants qui restent non opérationnelles (service de production et d'impression de matériels didactiques, service de sport scolaire, service sanitaire, ...).

En somme, l'insuffisance et la mauvaise qualité de l'offre découragent aujourd'hui les parents à envoyer leurs enfants à l'école, d'autant plus que ces enfants éprouvent d'énormes difficultés pour progresser dans les différents grades. De ce point de vue, la destruction des écoles ou le manque d'enseignants dus à la crise et l'impact conséquent sur l'instruction des enfants notamment dans l'achèvement des grades 1 à 6 est certes un mécanisme explicatif de nos résultats. Cependant, il n'est pas évident que les problèmes d'infrastructures conduisent nécessairement au déclin dans le niveau scolaire. Ceci semble indiquer que le mécanisme le plus susceptible liant la crise à la baisse du niveau scolaire est la progression de catégorie.

4.4- Difficultés de progression dans les grades scolaires

La baisse de l'achèvement trouve son explication dans les difficultés de progression dans les grades scolaires. Et cette situation est compatible à des taux élevés de redoublement au primaire surtout dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2003). Selon Fadiga (2006), le taux d'échec des élèves déplacés est très élevé. Il l'estime à près de 80 % dont les déterminants de ces très mauvais résultats sont les facteurs psychologiques. En effet, les traumatismes qui découlent de l'expérience de la guerre et le sentiment d'insécurité expliquent à 41 % les difficultés de progression dans les différents grades. Le dernier mécanisme susceptible d'expliquer ces résultats est l'effet de compensation entre les entrants et les sortants du système scolaire.

4.5- Effet de compensation entre les entrants et les sortants du système éducatif

La génération d'enfants nés en 2003 et 2002 devait avoir respectivement 5 et 6 ans en 2008, âge d'entrée au premier grade de l'enseignement primaire. Mais en même temps, beaucoup d'autres enfants sont également sortis du système soit du fait de la crise, soit du fait des abandons. Il est donc possible qu'il y ait un gap important entre les entrants et les sortants. Mais il est difficile de prendre en compte cet aspect dans notre étude.

Le constat général concernant la crise ivoirienne de 2002, est que les troubles de cette année proviennent de la gestion politique du pays et d'une institution de l'État (armée nationale). Ces deux institutions ont fini par paralyser tout le système éducatif ivoirien. C'est donc essentiellement un phénomène d'autodestruction des capacités de l'État à remplir ses missions, dont celle de l'éducation. Et dans la mesure où il est le principal financeur et gestionnaire de ce secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire, sa faillite est donc inéluctable à la dégradation persistante de l'école et à la baisse de la demande scolaire.

C'est ainsi que cette étude propose, au moment précis où les politiques de reconstruction sont en train d'être définies, que soient partagées les charges inhérentes à la création et au fonctionnement de l'école, de même que les responsabilités de gestion. Le "Tout-État" en matière d'éducation en Côte d'Ivoire devra de ce fait, à défaut de cesser, tout au moins être réduit au profit d'un système de partage des compétences entre l'État, les collectivités locales, les parents, les ONG et les particuliers. Ce système s'appuierait sur la décentralisation et la déconcentration¹² de l'administration centrale de l'éducation, la décentralisation des responsabilités sur les collectivités locales et l'autonomie des écoles.

Conclusion

¹² Il est à noter que la Côte d'Ivoire est déjà lancé dans le processus de déconcentration.

Notre tentative de mesurer l'impact de la crise militaro-politique que la Côte d'Ivoire a connue au cours de l'année 2002 sur la demande scolaire estimée en des grades de 1 à 6 de l'enseignement primaire de 2002 à 2008, a révélé que la relation guerre-éducation est une relation asymétrique comme l'a si bien souligné Aka (2010).

Notre objectif était donc d'isoler l'effet de la crise d'autres causes possibles, afin de voir si la baisse de la demande scolaire constatée au cours de la période 2002-2008 était véritablement attribuable à la crise. En nous appuyant sur les données des enquêtes ENV 2002 et 2008, nous avons comparé les évolutions respectives de la proportion d'enfants qui achèvent les différents grades, et ensuite estimé l'effet de la crise par la méthode des différences doubles.

Nous avons alors constaté que la proportion d'enfants qui ont achevé l'école, a connu une baisse à tous les grades du fait de la crise de 2002. Pour ce qui est de l'achèvement, la crise a entraîné une baisse de 4% de la proportion d'enfants âgés qui achèvent le grade 3, une baisse de 6% pour le grade 4 et une baisse de 5% pour le grade 5. Pour confirmer que cet impact négatif est véritablement attribuable à la guerre et non à d'autres événements qui seraient survenus entre 2002 et 2008, nous avons effectué un premier contrôle de robustesse qui exploite les variations de l'intensité de la guerre dans les différentes régions de la Côte d'Ivoire. Ce contrôle nous a permis de montrer que l'impact négatif de la crise est plus accentué dans les zones CNO où l'intensité de la guerre a été plus forte. Un deuxième contrôle, utilisant la méthode des variables instrumentales, atteste également cette baisse de l'achèvement. Au final, nous avons abouti à un impact négatif robuste de la crise de 2002 sur l'achèvement. Ce résultat est conforté par les données des Enquêtes Niveau de vie (ENV) de 2002 et de 2008. Et cet impact négatif aura probablement à long terme des conséquences négatives sur le bien-être de la population ivoirienne à travers la réduction des salaires et la productivité future des adultes.

La compréhension des mécanismes par lesquels la crise a entraîné la baisse de l'achèvement, s'est avérée indispensable pour le développement des politiques adéquates. Ainsi, il a été mis en évidence certains mécanismes explicatifs pertinents essentiellement liés aux conséquences de la crise. D'abord, la crise militaro-politique et les nombreux troubles successifs ont entraîné des mouvements de populations d'âge scolaire. De ce fait, la compensation entre la baisse de la demande des zones de guerre et l'insertion dans les zones d'accueil n'a pas été immédiate. Ensuite, les conditions de vie des populations en général et de celles déplacées en particulier se sont dégradées, affectant ainsi négativement la décision des parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Enfin, les facteurs d'offre ont été détruits. Les infrastructures physiques (bâtiments scolaires, locaux administratifs, équipements sanitaires, sportifs et culturels, ...) ont été détruites ou détériorées, les matériels didactiques vandalisés se retrouvent en nombre insuffisant, les enfants et les parents ainsi que les enseignants sont traumatisés.

Nous avons également constaté que le conflit de l'année 2002 provient de la gestion politique du pays et donc des institutions politiques et d'une institution forte de l'État qui est l'armée nationale. Il s'agit donc là d'une autodestruction des capacités de l'État à remplir ses missions essentielles, dont celle de l'Éducation. Et dans la mesure où il est la principale source de financement et gestionnaire de ce secteur en Côte d'Ivoire, sa faillite est donc inéluctable à la dégradation persistante de l'école et à la baisse dans l'achèvement des différents grades scolaires. D'où la proposition de partager les charges inhérentes à la création et au fonctionnement de l'école, de même que les responsabilités de gestion, au moment précis où le pays s'est engagé dans un vaste processus de reconstruction.

Le "Tout-Etat" en matière d'éducation en Côte d'Ivoire devra de ce fait cesser au profit d'un système de partage des compétences entre l'État, les collectivités locales, les parents, les

ONG et les particuliers. Ce système s'appuierait sur la déconcentration de l'administration centrale de l'éducation et la décentralisation des responsabilités sur les collectivités locales et l'autonomie des écoles. Ce nouveau mode d'organisation scolaire pourra permettre non seulement un fonctionnement normal et régulier des écoles, du moins pour une grande partie d'entre elles, lorsque l'État se trouverait confronté aux perturbations sociales habituelles¹³, mais aussi de relancer l'accès et l'achèvement dans l'enseignement primaire.

L'école en Côte d'Ivoire pourrait donc fonctionner en toutes circonstances, dans une grande partie du territoire, avec davantage d'enseignants pris en charge par les Conseils régionaux, les communes, les parents d'élèves, les ONG et les entrepreneurs privés. Cette politique procurerait ainsi de meilleures chances de réalisation de la scolarisation primaire universelle, mais certainement pas en 2015. De ce fait, cette étude ouvre de nouvelles perspectives de recherche notamment sur l'impact de la crise sur les éléments d'offre dans l'enseignement primaire et aussi dans les autres cycles du système éducatif. Ces nouvelles perspectives devraient également prendre en compte le nombre moyen d'années de scolarité comme indicateur de capital humain et des données définitives provenant du Ministère ivoirien du Plan et du Développement pour la mesure de l'intensité de la crise.

¹³ En effet, en dehors des grèves que presque tous les enseignants et le personnel administratif suivent sur l'ensemble du territoire, les autres aspects de troubles sociaux voire militaires ne touchent pas toutes les autres régions du pays. D'ailleurs, la plupart des agitations sociopolitiques n'ont lieu qu'à Abidjan la capitale économique du pays, même s'il est vrai que la région du nord a subi l'existence de la rébellion au cours de ces dernières années.

Bibliographie

- AKA, A. N'G. F. K. (2006). Les efforts d'adaptation des systèmes éducatifs nationaux face aux incidences de la guerre : cas des établissements de relais en Côte d'Ivoire avec référence particulière au Libéria et à la Somalie, N°362 "Education, Violences et conflits en Afrique", Yaoundé, Co-organisé par les réseaux FASAF et ROCARE, 8 p.
- AKA, F. K. (2010). Les efforts d'adaptation du système éducatif ivoirien à la situation de guerre : Stratégies d'acteurs et influence des facteurs psycho-sociaux. EDUCI/ROCARE. Afr educ dev issues, n°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009. pp. 45-57.
- AKRESH, R. et DE WALQUE, D. (2008). Armed Conflict and Schooling: Evidence from the 1994 Rwandan Genocide, **HiCN** Working Paper N° 47, April 2008, 36 p
- AKRESH, R. et VERWIMP, P. (2006). "Civil War, Crop Failure, and the Health Status of Young Children" **HiCN** Working Paper N° 19, September 2006, 36p
- AZOH, F. J. et al. (2004). Evaluation de l'impact du conflit armé sur le système scolaire dans les zones sous contrôle de la rébellion, décembre 2004, 127p
- BANQUE MONDIALE (2001). Education et Formation à Madagascar : Vers une politique Nouvelle Pour La Croissance et La Réduction de La Pauvreté. Washington D.C., 217p.
- BASU, K. et VAN, P.H. (1998), « The Economics of Child Labor », *The American Economic Review*, pp. 412-427, Vol. 88 n°3, juin.
- BIH, E. et ACKA-DOUABELE, A. C. (2006). Impact de la guerre sur l'éducation des filles en Côte d'Ivoire, mars 2006, 42p
- COLLIER, P. (1999). On economic causes of civil war, *Oxford Economic Paper*, n° 50, 563-73. 697- 718
- FADIGA, K. (2006). Efforts et effets de l'adaptation scolaire dans les contextes de crise : analyse avec références particulières à la Côte d'Ivoire, au Libéria et à la Somalie, Mars 2006, 9p
- GOUNEBANA, C. B. (2006). Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001 : Situation de l'enseignement primaire, thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Education, juin 2006, Université de Bourgogne, 350p
- GROOTAERT, C. & KANBUR, R. (1995) "Child Labor : An Economic Perspective.", *International Labour Review*, 1995, 134(2), background paper, *World Development Report on Labor*, World bank, Washington, D.C. pp. 187-203.
- INS/Unicef (2007). Enquête par grappes à indicateurs multiples Côte d'Ivoire 2006, mars 2007, 199p
- LANOUE, E. (2003). L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire, *Politique africaine*, n° 92, Rubrique "conjoncture", pp.129-143.
- LANOUE, E. et PILON, M. (2007). Education, violences et conflits en Afrique, centre des populations et développements, *La chronique* Numéro 54
- MAITRA, P. et RAY, R. (2000). « The Joint Estimation of Child Participation in Schooling and Employment: Comparative Evidence from Three Continents », *Oxford Development Studies*, vol. 30, pp. 252-276.

MARIANNE, B., ESTHER, D. et SENDHIL, M. (2003). “*How much should we trust differences-in-differences estimates?*” Working Paper No 20, June 2003, 32p

MIGUEL, E. et ROLAND, G. (2006). “The long Run Impact of Bombing Vietnam”, NBER Working Papers 11 954, National Bureau of Economic Research, Inc.

SIKA, G. L. (2006). Redoublement au primaire en Côte d’Ivoire, ampleur et Stratégies de réduction. Mémoire de mastère en planification et gestion de l’éducation. UNESCO/IPE Paris- Franc, 109p

SIKA, G. L., FASSASSI, R., OUATTARA, A., MOSSO, R., BENTUNI, K. E. et DAMIT, A. (2005). Conditions de vie des personnes déplacées internes (PDI) et des familles d’accueil en Côte d’Ivoire, Décembre 2005, 155p

YARO, Y., PILON, M. et al. (2005). Education et conflit en Afrique de l’Ouest, les conséquences du conflit ivoirien sur les pays limitrophes, un état des lieux et au Burkina-Faso, Mali et Ghana, Décembre 2005, FASAF et ROCARE, financé par Diakonia.125p.